МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (104)

29 февраля 2024

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, проспект Коммунистический д. 159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
Тел.: +79139900008;
e-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

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

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:
- Роскомнадзор РФ, Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.
- International Centre ISSN, Paris – France
- Включен в новый «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по следующим научным отраслям: Педагогические науки; Филологические науки

Подписано в печать 19.02.2024
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 76,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2024

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

№ 1 (104)

29 February 2024

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)

ADRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISER
Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30,
Gorno-Altaisk, Altai Republic,
Russia, 649006

EDITORIAL STAFF
Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru http://amnko.ru/

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

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

Passed for printing on 19.02.2024
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 76,5.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2024

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

Абалян Ж.А. 249
Абдуллина Г.Р. 521
Абдурахманова М.А. 334
Абулайсова Н.А. 411
Аванесова Т.П. 25, 132, 330
Авдеева Г.А. 491
Акбаш В.А. 252
Акутина С.П. 5
Алейникова О.В. 228
Александрова Е.В. 532
Алиева С.А. 392
Алипханова Ф.Н. ... 336, 339, 342
Алмазова Т.А. 85
Алькенова С.Н. 7
Андреева Л.А. 535
Андросов П.П. 12
Андрюшечкин С.М. 15, 254
Андуганова М.Ю. 539
Анюшенкова О.Н. 137, 139
Апанасюк Л.А. 336
Аржановская А.В. 43
Афанасьев И.В. 141
Афонина Р.Н. 256
Ачмизова С.Я. 386

Б

Базаева Ф.У. 344, 347
Баляева С.А. 132
Бедирханов С.А. 541
Бенжеллун В.В. 228
Берберова Л.Б. 544
Берёзкина О.И. 422
Бесаева А.Г. 222
Бессчетнова О.В. 20
Би Цзин 430
Бикбаева А.М. 546
Бирюкова Ю.Н. 25
Благодетелева Н.К. 28
Блок О.А. 143
Богославец Л.Г. 182
Борзова Т.А. 33
Боровцов В.А. 53
Бородина В.Н. 260
Брежнев Н.Н. 47
Брыжеватых К.И. 416
Буганова А.И. 186
Бугреева А.С. 37
Букша С.Б. 243
Буркина Е.В. 432
Бурунский В.М. 435

В

Валиахметова Л.В. 388
Васьбиева Д.Г. 493, 496
Вебер А.А. 191
Викулов А.В. 20
Виницкая Н.В. 216
Виноградова В.Л. 323
Восковская А.С. 146
Высоцкая А.С. 438

Г

Газиева М.З. 405
Газиева Я.З. 395
Гарин Е.В. 480
Гасанова Д.И. 350
Гафарова А.С. 526
Гвоздев В.В. 435
Гильманова Л.Р. 498
Гимаев Я.А. 149
Глебов В.В. 258
Глухих Э.С. 390
Глушак В.М. 586
Головина Е.В. 548
Голубчикова М.Г. 419
Горобец Л.Н. 390
Григорьева А.В. 151
Груднинская Т.В. 218
Гуань Сюцзюань 456
Гуань Шаоян 263
Гуляева И.В. 440
Гусева Н.В. 528

Д

Джиоева А.Р. 222
Дигтяр О.Ю. 39, 41
Доценко Н.С. 266
Дрягина Е.Н. 268
Дубова М.А. 555
Дунаев А.А. 392
Дунаева А.Т. 395

Е

Елагина Ю.С. 459
Елтанская Е.А. 43
Емельянов А.Н. 120
Емельянова И.Е. 373
Емцева Е.П. 163

Ж

Жарков А.Д. 153
Жданова С.Н. 392
Жигадло А.П. 47
Жигалова Г.Г. 225

З

Запалацкая В.С. 49
Запорощенко Е.В. 170
Заречнев Д.О. 272
Зенкина И.А. 85
Зникина Л.С. 53
Золотарева С.А. 274
Зритнева Е.И. 352
Зубков А.Д. 277

И

Ибляминова М.Р. 403
Ибрагимова Г.Х-К. 590, 592
Иванов М.А. 56
Игнатович В.В. 59
Ильченко Л.П. 326
Исаева Э.Л. 398
Исмаилова Н.П. 354, 401
Ищенко В.В. 62

К

Казимагомедова Ф.И. 594
Каитов А.П. 141
Кантышева А.А. 279
Кармова М.Р. 444, 558
Карпова Т.А. 425
Касимова Н.С. 246
Квитковская А.А. ... 339, 342, 344
Кензикеев Р.В. 268
Кижнер Ю.К. 446
Кириллова Е.О. 551
Киселев Ю.П. 282
Клоктунова Н.А. 186
Козловцева Н.А. 65, 156
Коломиец О.М. 228, 347
Комкова А.С. 231
Кондрахина Н.Г. 357, 360
Коноваленко Ю.В. 501
Коноплев В.В. 67
Котлованова Т.В. 170
Кравченко А.В. 285
Кравченко К.А. 71, 73
Красильникова Л.В. 288
Краснова Т.И. 158
Краюхина О.Е. 199
Крель Д.Ф. 199
Крутько Е.А. 231
Крылова А.П. 364
Кузнецова Ю.В. 161
Кузнецова Ю.С. 98
Куликова Э.А. 107
Курбанова З.С. 354
Курпешева А.И. 403
Кускова М.В. 318

Л

Лапшин В.А. 408
Ларина Н.А. 555
Лесных Ю.Г. 25
Ли Ляньмэй 449
Логина М.В. 558
Лукаш С.Н. 330
Лукьяненко К.А. 390
Лысова П.С. 258
Лю Хуэй 105

М

Магомеддибирова З.А. 366
Магомедова З.Ш. 395
Маньхуа У 474
Матвиенко Е.Н. 231
Мацефук Е.А. 368
Мелконян А.А. 107
Меньщикова М.К. 504
Миронова А.А. 452
Мирошникова Д.В. 102
Митрахович В.А. 132
Михеева С.В. 76, 163
Моисеев Е.С. 268
Моисеева Т.В. 78
Молданова Т.А. 535
Мудрая Т.Ф. 370
Муллер О.Ю. 82
Мурзаева Д.М. 411
Муртазалиева П.М. 561
Мусаелян И.Ф. 291

Н

На Цзунюань 456
Навразова М.Р. 366
Найманова М.М. 352
Наумова Ю.А. 294
Наумчик О.С. 504
Неустроева Е.С. 191
Нечина Е.Н. 165, 168
Никаноркина Н.В. 85
Никитина Е.В. 301
Николаева Н.Т. 102
Никулина Ю.А. 563
Нужная Т.В. 508

О

Обухова Л.Ю. 89
Овчаренко Н.В. 532
Островская И.В. 480

П

Панасенко Ю.А. 170
Передерий С.Н. 486
Петренко Д.А. 373
Петрова О.Н. 357, 360
Петрухина А.В. 92
Пехова Д.И. 173
Пивень И.Д. 405
Пивнева С.В. 339, 342
Писарев Л.В. 596
Писарева С.А. 178
Плешко А.А. 297
Погодина Ю.Ю. 565
Поданёва Т.В. 182
Полозова Т.П. 405
Полухин Е.А. 243
Провоторова О.А. 300
Пухкая В.Ю. 459

Р

Радзиевская Н.Г. 225
Радионова Н.Ф. 178
Рашидова Г.Р. 461, 561
Ремизова М.С. 124
Ремпель Е.А. 186
Ростовцева П.П. 234
Рощина Д.В. 408
Рубцова А.В. 62
Рупасова Я.Е. 94
Рустанов А.Р. 315
Рымарева Е.Н. 563
Рябцев Э.В. 320

С

Саая О.М. 511
Савватеева И.А. 567
Сагидова М.Ч. 411
Сагова М.Ю. 530
Самоходкина Т.В. 368
Самылова О.А. 191
Санакоева З.Г. 376
Сармутдинова Г.Б. 195
Сатина Т.В. 463
Сатучиева Х.А. 414
Селезнева В.И. 548
Семёнова М.А. 463
Семенова М.И. 301
Сердюкова Н.С. 73
Серёдкина А.С. 126
Серээдар Н.Ч. 465
Сидорова М.П. 301
Симеонова Н.М. 378
Симутова О.П. 469
Смыслова Г.А. 344
Сорокопуд Ю.В. 408
Станкевич П.В. 285
Старкова А.М. 199
Староверова Н.П. 357
Степанова А.В. 513
Суртаева Н.Н. 323
Суханова Т.В. 197
Сухих О.С. 471
Сыроватская В.И. 129
Сяобинь Д. 489

Т

Тарасова Л.Ю. 237, 239
Тарасюк О.В. 199
Тенищева В.Ф. 98
Терещенко Е.И. 203
Тимриева Н.В. 207
Тихонова Н.Ю. 570
Томилин А.Н. 246, 326
Томилина С.Н. 326
Трубникова Л.И. 170
Тряпицына А.П. 178
Турецкова И.В. 102
Тушаева М.Х. 117

Ф

Фаткуллина Ф.Г. 580
Федотова Е.Л. 126
Федулов Б.А. 272
Фердоус МСТ Афроза 524
Францева М.В. 414

Х

Хабарова О.В. 305
Хазова С.А. 373
Хартунг В.Ю. 513
Харченко С.А. 416
Хекерт Е.В. 98
Худобина О.Ф. 535
Хусаинова Е.Н. 414
Хуэй Ланьсинь 129

Ц

Царегородцева С.С. 574
Цветкова А.В. 209
Цыглакова Е.А. 20
Цэцэгдарь У. 511

Ч

Чевычелова А.С. 469
Четвертакова А.Л. 212
Чжан Янь 105
Чжао Фэй 220
Чжао Цзяи 516
Чжоу Цзянь 578
Чэнь Фанмин 518
Чэнь Юй 452

Ш

Шабалина Е.П. 216
Шайхулова А.Ф. 580
Шаляпин О.В. 71
Шапошникова С.Н. 107
Шарафутдинова М.Н. 521
Шарыпина Т.А. 504
Шемякина И.Е. 92
Шиканова А.Н. 111
Широгалина В.И. 241
Шихшинатова М.М. 114, 315
Шпынёва Е.М. 419
Шуйская Ю.В. 524

Щ

Щербанева А.В. 382

Э

Эхаева Р.М. 117

Ю

Южакова Н.Е. 370

Я

Язданмехр Сайед Мохаммад Джавад 478
Якимович Е.П. 120
Яковлева Е.В. 330
Яковлева Т.А. 586
Якутина М.В. 310
Ян Ли 583
Ярычев Н.У. 398
Ястремская Ю.А. 121

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: 10.24412/1991-5497-2024-1104-5-7

***Akutina S.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas Branch of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia), E-mail: sakutina@mail.ru*

THE ROLE OF MENTORING IN THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO CONDITIONS OF A UNIVERSITY. The article explores the role of mentor-curators and mentor-students in adapting first-year students to conditions of university studies. Through the study of scientific literature by foreign and Russian scholars, the author concludes that the issue is relevant and requires further research. An innovative model, "mentor-curator-student-mentor," is proposed, outlining their key features and activities. Methodological approaches, such as personality-oriented, subject-activity, environmental, axiological, and event-based, contribute to the scientific depth of the research. Collaboration stages and communication for the successful adaptation of first-year students-value-targeted, practice-oriented, analytical-prognostic-reveal the essence of the adaptation process. Criteria for successful adaptation are formulated through indicators in the "mentor-curator-student-mentor" model, and identified psycho-pedagogical conditions help organize the adaptation process considering students' socio-psychological characteristics and modern higher education requirements. The examined material suggests that the presented innovative model facilitates the adaptation of first-year students in shorter periods, reveals mechanisms and paths for their successful socialization, and allows for variations in mentoring models in the university's educational process.

Key words: **adaptation, first-year students, curator-mentor, student-mentor, model, stages, criteria for successful adaptation, psychological and pedagogical conditions**

***С.П. Акутина,** д-р пед. наук, проф., зав. каф., Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: sakutina@mail.ru*

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В статье раскрывается роль куратора-наставника и студента-наставника в адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза. В контексте изучения научной литературы зарубежных и отечественных ученых автор приходит к выводу, что проблема актуальна и требует дальнейших исследований. Предложена инновационная модель «куратор-наставник – студент-наставник», определены их основные черты и направления деятельности. Выделенные методологические подходы – личностно ориентированный, субъектно-деятельностный, средовой, аксиологический, событийный способствуют раскрытию научности исследования. Этапы сотрудничества и коммуникации по успешной адаптации первокурсников – ценностно-целевой, практико-ориентированный, аналитико-прогностический – раскрывают суть процесса адаптации вновь прибывших студентов. Сформулированные критерии успешной адаптации первокурсника раскрыты через ряд признаков в модели «куратор-наставник – студент-наставник», а выделенные психолого-педагогические условия позволяют организовать процесс адаптации студентов первого курса с учетом их социально-психологических характеристик и требований современного высшего образования под руководством опытных педагогов и студентов-наставников. Исследуемый материал позволяет сделать вывод, что представленная инновационная модель «куратор-наставник – студент-наставник» способствует адаптации студентов-первокурсников в более короткие сроки, раскрывает механизмы и пути их успешной социализации и предоставляет возможность вариативности моделей кураторства в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: **адаптация, студенты-первокурсники, куратор-наставник, студент-наставник, модель, этапы, критерии успешной адаптации, психолого-педагогические условия**

Сегодня мы все чаще говорим и слышим о том, что современная молодежь менее адаптирована в обществе, у нее снижена мотивация на получение высшего образования, овладение любимой профессией. Достаточно часто старшеклассники выбирают вуз по рекомендации учителей, родителей либо своих друзей, а не по своим интересам и желаниям. Что же мы видим в итоге? Перед нами первокурсник, не знающий в принципе, зачем он оказался в вузе, что за профессию он выбрал, чем ему на протяжении 4–5 лет заниматься.

Именно в первые дни студенческой жизни и нужен человек, который не останется равнодушным к интересам и запросам первокурсников. Такой человек в вузе есть. Это – куратор студенческой группы. Моделей кураторства существует достаточно много. Ранее, в предыдущих наших исследованиях, мы подробно рассматривали модели и виды кураторства в высшей школе [1]. На современном этапе развития общества к специалисту предъявляются все более жесткие требования, с одной стороны. С другой стороны, необходимо, чтобы специалист был компетентным в своей профессиональной деятельности, но в то же время обладал высокими нравственными качествами, гуманностью, человечностью, был коммуникабельным, умел выстраивать отношения в коллективе, соблюдал этические нормы и правила общения с коллегами, руководством. Поэтому актуализируется потребность в разработке и поиске новых вариантов (моделей) кураторства, что особенно важно для вновь поступивших студентов в вуз.

Целью нашего исследования является процесс успешной адаптации студентов-первокурсников в контексте разработки и внедрения в учебный процесс инновационной модели «куратор-наставник – куратор-студент».

Задачи исследования:

– проанализировать научные разработки по теме исследования и выявить их значимость для педагогической науки на современном этапе развития кураторства в высшей школе,

– выявить этапы взаимодействия куратора-наставника и куратора-студента со студентами первого курса по их успешной адаптации к новой социальной среде,

– разработать инновационную модель «куратор-наставник – студент-наставник» для успешной адаптации студентов первого курса к условиям вуза,

– выявить критерии благополучной адаптации первокурсника при организации деятельности в модели «куратор-наставник – студент-наставник»,

– определить психолого-педагогические условия эффективной адаптации первокурсников.

Объект исследования: роль куратора-наставника и куратора-студента в социально-психологической адаптации студентов первого курса в образовательно-воспитательной среде вуза.

Методы исследования: опрос, наблюдение, анализ.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме привел к необходимости рассматривать кураторство с позиций наставничества, используя в практике ряд методологических подходов.

– *Личностно ориентированный подход* помогает раскрыть у студентов процессы самопознания, самореализации личности, развить индивидуальные способности и личностные особенности в процессе наставничества.

– *Субъектно-деятельностный*. В данном подходе ведущая роль принадлежит человеку как активному субъекту в многообразных формах активности и жизнедеятельности. Субъектный подход преодолевает односторонность «постулата непосредственности», в котором внутренняя и внешняя активность человека зависит от воздействия окружающей среды или отдельных психических функций, и раскрывает способность человека к определению собственного поведения, к развитию самостоятельности.

– *Аксиологический подход* является инструментом, отражающим суть гуманистической педагогики, ценностным постулатом жизнедеятельности личности, где студент рассматривается как наивысшая ценность общества и самоцель общественного развития.

– *Средовый подход* (возможность со-бытийного статуса, со-общения, со-понимания других людей, сотрудничества, сопереживания) направлен на включенность студентов-первокурсников в социальную реальность, превращение окружающей университетской среды в средство комплексного целенаправленного воздействия на личность, реализацию ключевых способов самодеятельности обучающихся в новом для них социуме, чтобы впоследствии среда, в которой они оказались, была принята ими.

– *Событийный подход* позволяет варьировать направления, формы воспитания и проектировать их в зависимости от интересов и социальных особенностей развития студенческой группы, в частности в период адаптации вновь поступивших студентов в вуз. Суть событийной технологии состоит в обогащении личного опыта и ценностных отношений как куратора-наставника и студента-наставника, так и первокурсников.

Специфике кураторской работы посвящено много исследований как зарубежных авторов (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчака, К. Роджерса, Э. Берна; впоследствии Д. Максвелла, Д. Меггинсона, Д. Клаттербак), так и отечественных ученых (К.Д. Ушинского, Н.П. Пирогова, Л.Н. Толстого, Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, а позднее – Е.В. Бондаревской, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковского, Е.Б. Колосовой, Ю.Л. Львовой, А.Р. Масалимовой, Е.Н. Фомина). Современный анализ и понимание сущности кураторства в отечественных вузах, отраженных в публикациях О.В. Гришаева, В.П. Зелеевой, И.Л. Кучеровой, М.В. Щербаковой, раскрывают в научных публикациях несколько кураторских типов (видов). Психолого-педагогическая и социальная целесообразности выделенных типов заключаются в том, что главная роль принадлежит куратору в адаптации и сопровождении студентов в процессе всего периода обучения.

И хотя история кураторства и наставничества насчитывает уже многовековую историю, этот педагогический аспект до сих пор привлекает внимание ученых и требует дальнейших исследований. Продолжает оставаться дискуссионным вопрос о том, что до сих пор отсутствуют какие бы то ни были научные концепции, рассматривающие наставничество как один из важнейших инструментов эффективной адаптации студентов-первокурсников при формировании у них профессиональных компетенций в процессе обучения, что еще раз подчеркивает актуальность данного исследования. По мнению зарубежных ученых Bender M., Van Osch Y., Sleegers W., Ye M., Escolano-Pérez E., Lizalde Gil M., Serrano Pastor R.M., Casanova López Ó. и др. [4], немаловажным фактором, влияющим на адаптацию студентов-первокурсников, являются академические требования высшей школы, к которым студенты, только переступившие альма-матер, не всегда готовы и не всегда понимают, так как университет не стал им еще родным. Задача кураторства в вузе состоит в том, чтобы «направлять студента, мотивируя его не только на получение знаний, на интерес к профессии» [3], но и на осознание своей жизни, нравственное поведение, свершение тех или иных поступков и сформированность чувства ответственности за них.

Куратор – это тот человек, который должен первым прийти на помощь, разъяснить принципы обучения в высшем учебном заведении, вовлечь первокурсников в общественную жизнь факультета и университета [2]. На наш взгляд, здесь нужен именно куратор-наставник. Педагогическая наука и практика знает много моделей кураторства, но куратор-наставник – довольно новая форма кураторской деятельности преподавателя. В этой модели сочетаются как традиционные обязанности и направления деятельности (учебная, воспитательная, методическая, организационная, контролирующая), так и новые направления, такие как психологическая, сопроводительская, менторская, фасилитаторская, тьюторская.

В данном контексте исследования куратором может стать педагог неравнодушный, эмоционально заряженный на тесное общение со студентами, который выполняет свои обязанности «не по назначении его куратором по приказу», а любящий свою работу не только как преподаватель-лектор, но и как человек, который может и хочет помочь «всегда и везде», когда это необходимо, при этом очень корректный в коммуникации со студентами и родителями в решении возникающих проблем, не боится эмоционального выгорания на работе. К сожалению, исследования показывают, что очень часто куратором назначается преподаватель, который уже выпустил группу, и его по приказу вновь назначают куратором первого курса. И неизвестно, каковым будет результат его кураторской работы, так как он на протяжении 4–5 лет, возможно, усердно работал, и у него наступило эмоциональное выгорание. Нужен хотя бы год отдыха, чтобы восполнить свои силы. А есть преподаватели, которые «горят» этой работой, получают от нее удовлетворение. Вот тогда, скорее всего, студенты полюбят свой вуз, свою будущую профессию, найдут общие точки соприкосновения с преподавателями и со своими одногруппниками.

Приведем пример. В студенческой группе первого курса девушка перестала посещать занятия. Куратор обратил особое внимание на эту студентку еще при первом знакомстве и понял, что, вероятно, с этой студенткой могут быть проблемы. Какие, он пока не знал. Он начал звонить студентке. Сначала она говорила, что ошиблась в выборе профессии, и ей не нравится учиться по этой специальности. Затем она все реже отвечала на звонки куратора, а потом и вовсе перестала. Куратор подключил маму, которая пообещала, что «разберется с пропусками дочери». Положительного результата не последовало. Родители были в разводе. Куратор стал звонить отцу, который был не в курсе, где находится его дочь. Общаясь со студентами по «душам», куратор понял, что причина отсутствия девушки на занятиях – «неразделенная любовь». Молодой человек, с которым общалась девушка, обещал переехать в город, как только она поступит учиться. Он действительно приехал – на неделю. А потом оказалось, что платить за квартиру дорого, работы нет, возникли материальные затруднения, и он, не говоря ни слова своей возлюбленной, уехал в свой город. Девушка поехала за ним, а семья молодого человека ее не приняла. Казалось бы, банальная история, сколько таких мы видим каждый год в своей профессиональной деятельности. Но этой девушке повезло. Куратор оказался не просто человеком, выполняющим формально свои обязанности, но внимательным и неравнодушным педагогом, который тонко и ненавязчиво нашел контакт со студенткой, убедил вернуться в университет, провел предварительную работу с группой, встретился с родителями. Теперь эта студента учится на старших курсах, она благодарна куратору, что не бросила вуз, занимается волонтёрской деятельностью, участвует в общественной жизни факультета, научной работой (пишет статьи, участвует в олимпиадах, конкурсах), и глаза ее ярко святятся при виде своего куратора-наставника. На этом ее история не закончилась. Она стала наставником студентов первого курса и с полной отдачей помогает первокурсникам как можно быстрее адаптироваться к вузовской жизни, организовала на факультете институт студенческого наставничества, что напоминает технологию peer tutoring, основанную на принципе «равный равному», когда студенты с большим опытом и знаниями обеспечивают поддержку и помощь первокурсникам, которая успешно применяется в зарубежных университетах. В нашем случае мы рассматриваем инновационную модель «куратор-наставник – студент-наставник», что, по нашему мнению, продиктовано педагогической необходимостью на современном этапе обучения в вузе. Ее применение целесообразно и дает положительный педагогический эффект. С одной стороны, куратор-наставник как взрослый, опытный человек оказывает поддержку, исходя из своих профессиональных обязанностей и педагогически обоснованном желании помочь студентам, нуждающимся в сопровождении. С другой стороны, есть молодой, активный студент, который совсем недавно был первокурсником, знает не понаслышке, все трудности адаптационного периода, неформально оказывает поддержку и помощь нуждающимся студентам в их быстрой адаптации в контексте студенческого самоуправления.

Исходя из собственного опыта кураторской деятельности, мы выделяем несколько *этапов сотрудничества* и коммуникации по успешной адаптации первокурсников:

1. Ценностно-целевой, который включает в себя определение целей взаимодействия, выстраивание отношений в группе на основе доверия, понимания, чуткого отношения к нуждам студентов, определение круга обязанностей, выявление трудностей, которые всегда бывают у студентов-первокурсников; знакомство с правилами и нормами поведения в вузе, проживания в общежитии, знакомство с профессорско-преподавательским составом, факультетом дополнительного образования, где студенты могут получить дополнительную профессию, записаться в кружки и секции по интересам.

2. Практико-ориентированный: разработка и реализация программы социальной адаптации, корректировка ценностных установок студентов-первокурсников, создание нормального позитивного морально-психологического климата в группе, включение первокурсников в общественную жизнь, знакомство и вовлечение первокурсников в научную деятельность вуза.

3. Аналитико-прогностический: определение уровня адаптации первокурсника и степени его готовности к выполнению своих функциональных обязанностей. Для этого разрабатываются различные опросники, проводятся анкетирование, беседы. Существует позитивный и эффективный опыт на психолого-педагогическом факультете по адаптации первокурсников – проведение социально-психологических тренингов под руководством опытных педагогов и студентов-наставников. На этих тренингах студенты лучше узнают друг друга, тренинги помогают более быстрому знакомству, снятию зажатости в общении и помогают выявлению лидеров группы.

Выделим основные *критерии* успешной адаптации первокурсника при организации деятельности в модели «куратор-наставник – студент-наставник»:

– желание узнать о своей будущей профессии как можно больше, появление мотивации к познанию, саморазвитию;

– принятие традиций вуза;

– умение управлять своим временем, распределять его на учебную, общественную жизнь и свободное время, что помогает избегать пропусков занятий без уважительных причин;

– наличие доверительных, теплых отношений с наставником-куратором и наставником-студентом старшего курса, снижение психологической и эмоциональной напряженности в общении с преподавателями и одногруппниками;

– желание к активному участию в общественной студенческой жизни группы, факультета и вуза в целом.

Для того чтобы студенты первого курса быстрее адаптировались и приняли роль студента вуза, необходимо создавать *психолого-педагогические условия* в социальном пространстве университета. На наш взгляд, наиболее важными условиями могут быть:

1. Закрепление куратора-наставника из числа педагогов, что называется работающих «по зову сердца».

2. Выбор студента-наставника из числа старшекурсников по возможности за мини-группой студентов (4–5 человек студентов первого курса на одного студента-наставника) на адаптационный период, который должен длиться не менее первого полугодия, а в дальнейшем – и сопровождение на учебную и производственную практику.

3. Выполнение социально-воспитательных мероприятий, направленных на организацию сопровождения, сотрудничества и поиска усилий наставника-куратора, наставника-студента, членов психологической службы вуза, для оказания помощи нуждающимся студентам, выявления студентов «группы социального и психологического риска», тьюторского сопровождения студентов с ОВЗ.

4. Немаловажным условием в успешной адаптации студентов-первокурсников является установление доверительного контакта наставников с родителями (законными представителями) студентов.

Положительный опыт имеется на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ для более успешной адаптации первокурсников через включение их в деятельность в формате технологии адаптивного лагеря, который проходит на базе оздоровительных лагерей в первые дни сентября. Разработанная технология адаптивного лагеря доказала свою актуальность и эффективность на протяжении ни одного десятка лет. Наставниками в адаптационный период в лагере выступают кураторы студенческих групп и студенты-наставники старших курсов, которые разрабатывают разные мероприятия для студентов-первокурсников, проводят адаптационные тренинги на сплочение коллектива, помогают каждому студенту раскрыть свой творческий потенциал.

В нашем исследовании была предпринята попытка выяснить, какими чертами должен обладать куратор-наставник и куратор-студент. Применив методику «Незаконченные предложения», мы предложили студентам первого курса ответить на следующий вопрос: «Какими качествами должен обладать куратор-наставник студенческой группы и куратор-студент?» В исследовании приняли участие 26 респондентов первого курса. Обобщив ответы студентов, нами было выделено 5 наиболее значимых и чаще встречающихся черт. Среди черт куратора-наставника студенты выделили такие как профессионализм, ответственность, высокая культура, знание предмета, понимание студентов. Среди характерных черт студента-куратора первокурсники назвали оптимизм, находчивость, эрудиция, взаимопонимание, юмор. Мы полагаем, что выделенные характеристики куратора-наставника и студента-старшекурсника-наставника дополняют друг друга и помогают только что ставшим студентам в их социальной, психологической и эмоциональной адаптации.

Резюмируя исследование, анализируя научные изыскания как отечественных, так и зарубежных ученых, мы приходим к выводу, что предложенная инновационная модель «куратор-наставник – студент-наставник» в адаптации студентов-первокурсников к условиям жизнедеятельности в вузе является необходимой, новой, значимой, оправданной и успешной в среде высших учебных заведений.

Она обладает новизной, заключающейся в успешном формировании компетенций будущего специалиста, необходимых качеств для будущей профессии – эмпатии, умения общаться с одногруппниками, прийти на помощь, чувства сопричастности к традициям вуза. А выделенные методологические подходы к ее реализации в образовательно-воспитательном процессе представляют научный и практический интерес для педагогов, кураторов-наставников и обогащают педагогическую науку в контексте проблем успешной адаптации студентов-первокурсников.

Ценностно-целевой, практико-ориентированный, аналитико-прогностический этапы сотрудничества в успешной адаптации первокурсников раскрывают суть процесса самой адаптации вновь прибывших студентов, что доказано как анкетными методами исследования, так и личным практическим опытом, используемым на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ (использование технологии адаптивного лагеря; проведение тренингов личностного роста; воспитательные мероприятия, посвященные разным событиям студенческой жизни), что позволяет познакомить первокурсников с миссий вуза, ценностными нормами жизнедеятельности, расширить круг общения студентов как с преподавателями, так и со студентами старших курсов, раскрыть интерес к профессии, званиям, общественной жизни.

Сформулированные критерии успешной адаптации первокурсника вызывают желание узнать о своей будущей профессии как можно больше, появляется мотивация к саморазвитию, принятию традиций вуза, помогают в снижении психологических затруднений в общении, раскрытии талантов и способностей и реализации их как в учебной, научной деятельности, так и общественной студенческой жизни. Раскрытые психолого-педагогические условия адаптационного периода помогают организовать процесс адаптации студентов первого курса с учетом их социально-психологических характеристик и требований современного высшего образования под руководством опытных педагогов и студентов-наставников.

Представленный материал позволяет сделать вывод, что представленная инновационная модель «куратор-наставник – студент-наставник» способствует успешной адаптации студентов первокурсников в более короткие сроки, раскрывает механизмы и пути их успешной социализации и предоставляет возможность вариативности моделей кураторства в образовательном процессе вуза. Деятельность куратора-наставника является индивидуально-ориентированной, способствующей профессиональному становлению и развитию личности студента и одновременно направленной на всю группу. Работа студента-куратора вносит эмоционально позитивный заряд, способствует уверенности в успехе каждого студента, помогает ему творчески раскрыться, а самому наставнику – развивать коммуникабельность, дисциплинированность, ответственность, навыки гражданской ответственности, волю, устойчивость к критике, способствует культурному развитию, приобретению опыта планирования и работы с подопечными.

Библиографический список

1. Акутина С.П., Щелина Т.Т. Современные модели кураторства в высшем образовании. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2016; № 1 (41): 173–178.
2. Рогалева Г.И. Кураторство — профессиональная функция вузовского преподавателя. *Молодой ученый*. 2016; № 20 (124): 723–726.
3. Никитина В.В., Куцая А.Ю., Салун С.Н. О проблеме кураторства в современном вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2019; № 2.
4. Эскола-но-Перес Э., Лизальде Хиль М., Серрано Пастор Р.М., Казанова Лопес О. Анализ потребностей начинающих студентов в получении педагогических степеней: последствия для разработки плана университетской ориентации на факультете образования. *Revista Complutense de Educación*. 2019; Т. 30 (2): 545–567.

References

1. Akutina S.P., Schelina T.T. Sovremennye modeli kuratorstva v vysshem obrazovanii. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2016; № 1 (41): 173-178.
2. Rogaleva G.I. Kuratorstvo - professional'naya funkciya vuzovskogo prepodavatelya. *Molodoj uchenyj*. 2016; № 20 (124): 723-726.
3. Nikitina V.V., Kucaya A.Yu., Salun S.N. O probleme kuratorstva v sovremennom vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 2.
4. `Eskolano-Peres `E., Lizal'de Hil' M., Serrano Pastor R.M., Kazanova Lopes O. Analiz potrebnostej nachinayuschih studentov v poluchenii pedagogicheskih stepenej: posledstviya dlya razrabotki plana universitetskoj orientacii na fakul'tete obrazovaniya. *Revista Complutense de Educación*. 2019; T. 30 (2): 545-567.

Статья поступила в редакцию 13.12.23

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-8-12

***Alkenova S.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: alkenova2013@mail.ru*

CONTENT AND METHODS OF WORK WHEN TEACHING MASTER'S STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. The article considers the content and methods of teaching master's students a foreign language. The scientific novelty of the work is ensured by the fact that it mainly examines and offers the author's proposals within the framework of a meaningful selection of materials and methods of work when teaching master's students a foreign language. As a result, the author offers

her own ways to develop and improve in master's degree students all basic skills and abilities at the level of grammar, reading, writing, listening, speaking by encouraging them to be engaged in educational and language activities through the setting visualization. The proposed materials and tasks are more practice-oriented; are aimed at developing and improving logical, analytical, critical thinking, which is extremely necessary for effective implementation of the scientific, professional and intercultural interaction in future.

Key words: **foreign language, intercultural communication, foreign language competence, methods of teaching foreign language, logical, analytical, critical thinking, practice-oriented approach, setting visualization**

***С.Н. Алькенова**, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: alkenova2013@mail.ru*

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ И МЕТОДИКА РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена рассмотрению содержательного наполнения и методики работы при обучении магистрантов иностранному языку. Научная новизна работы обеспечивается тем, что в ней преимущественно рассматриваются и предлагаются авторские предложения в рамках содержательного подбора материалов и методики работы при обучении магистрантов иностранному языку. В результате предлагаются конкретные авторские предложения в рамках развития и совершенствования у магистрантов всех базовых навыков и умений на уровне грамматики, чтения, письма, аудирования, говорения посредством побуждения к учебно-языковой деятельности через визуализацию установок. Предлагаемые материалы и задания в большей степени практико-ориентированные; направлены на развитие и совершенствование логического, аналитического, критического мышления, что крайне необходимо для дальнейшего эффективного осуществления научно-профессионального и межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: **иностранный язык, межкультурная коммуникация, иноязычная компетенция, методика обучения иностранному языку, логическое, аналитическое, критическое мышление, практико-ориентированный подход, визуализация установок**

Выбор темы объясняется необходимостью актуализации методики обучения магистрантов иностранному языку в зависимости от требований к формируемым иноязычным компетенциям в современных условиях научно-профессионального и межкультурного взаимодействия. Поскольку современная наука предполагает активное международное сотрудничество и обмен научной и профессиональной информацией, магистр должен обладать сформированной иноязычной компетенцией [1, с. 109]. Соответственно, в магистратуре меняется не только позиция обучающегося, но и роль преподавателя. Преподаватель ставит и создает такие задачи и ситуации, решение которых обогащает профессиональный опыт обучающихся [1, с. 110].

Цель настоящей работы – рассмотреть содержательное наполнение и методику работы при обучении магистрантов иностранному языку. Задачи для достижения цели состоят в том, чтобы предложить материал и методику работы для развития навыков и умений чтения; письма; аудирования; говорения; грамматических навыков и умений, а также для успешного осуществления научно-профессиональной деятельности и межкультурного взаимодействия.

Научная новизна работы обеспечивается тем, что в ней преимущественно рассматриваются и предлагаются авторские рекомендации в рамках содержательного наполнения (практико-ориентированные задания, нацеленные на развитие логического, аналитического, критического мышления) и методики работы (визуализация установок как мотивация к успешному осуществлению учебно-языковой деятельности) при обучении магистрантов иностранному языку. В процессе работы использовались методы наблюдения, поисковый метод, метод визуализации информации.

Теоретической базой послужили работы таких ученых, как Мордовина Т.В. (2013), Степанова М.М. (2014), Финогенова О.Н., Денисенко Ф.Н. (2018), Кондюрина И.М., Гришина Е.В., Шевелева В.В. (2018), Кубачева К.И., Баева Т.А., Суслова О.В. (2020), Тимкина Ю.Ю. (2021), Соколова Е.Ю. (2023), Гузова А.В. (2023), в трудах которых основной упор в процессе обучения магистрантов иностранному языку делается на конкретные мотивы последних [2, с. 193], их индивидуальные особенности с учетом психологического аспекта [3, с. 34], оперирование интегративным личностно-деятельным подходом [4, с. 150]. Исходя из той позиции, что «компетенция – это комбинация знаний и опыта для достижения определенных целей в рабочих условиях, а навык – это совокупность приобретенных в процессе обучения и развития способностей или умений, направленных на решение практических задач» [5, с. 1], мы основываемся на практико-ориентированном подходе при обучении магистрантов иностранному языку. Практическая значимость заключается в возможности дальнейшего эффективного использования результатов исследования в процессе обучения магистрантов иностранному языку.

Согласно требованиям ФГОС, в рамках преподавания дисциплины «Иностранный язык и межкультурная коммуникация» необходимо формирование следующих компетенций магистра:

– УК-4: способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия: демонстрировать интегративные умения, необходимые для написания, письменного перевода и редактирования различных академических текстов (рефератов, эссе, обзоров, статей и т. д.); для эффективного участия в академических и профессиональных дискуссиях; представлять результаты академической и профессиональной деятельности на различных научных мероприятиях, включая международные.

– УК-5: способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия: адекватно объяснять особенности поведения и мотивации людей различного социального и культурного происхождения в процессе взаимодействия с ними, опираясь на знания причин появления социальных обычаев и различий в поведении людей; владеть навыками создания недискриминационной среды взаимодействия при выполнении профессиональных задач [6].

Для формирования вышеизложенных компетенций предлагается определенная методика работы с магистрантами с учетом преследования основной цели обучения – совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции языковой личности, а также повышение уровня владения академическим (научным) английским языком. В процессе работы должны быть использованы задания, нацеленные на развитие и совершенствование базовых языковых навыков, умений: грамматики, чтения, письма, аудирования, говорения, разнообразные по форме и содержанию, основанные на активных, практико-ориентированных технологиях обучения посредством визуализации установок, позволяющих в дальнейшем эффективно осуществлять академическую, профессиональную, научно-исследовательскую, межкультурную деятельность.

Для развития **грамматических навыков, умений** необходимо отрабатывать сложные грамматические конструкции: 1. *To give an explanation for the problem was simple* (инфинитив в качестве субъекта). 2. *My plan is saving money* (герундий в качестве дополнения). 3. *Their marketing concept is to sponsor the local baseball team* (инфинитив в качестве дополнения); фрагментарные предложения и разные способы формулирования целых предложений: 1. *It is easy to ride a bike. Once learn how to do it. – Once you learn how to ride a bike, it is easy to do it.* 2. *I skipped lunch today. Hungry when I got home. – I skipped lunch today and I was hungry when I got home.* 3. *The dog got out of the yard. Digging a hole under the fence. – Having dug a hole under the fence, the dog got out of the yard*; параллельные структуры для ясности и сбалансированности речевых высказываний: 1. *I prefer listening than to speak. – I prefer listening than speaking* (по форме). 2. *We clean the house and are cooking dinner together. – We clean the house and cook dinner together* (по времени). 3. *She writes well and brilliant. – She writes well and brilliantly* (по частям речи); соотношение специальных слов с главным подлежащим в придаточных предложениях: 1. *The principal of Ridgecrest High School, who had worked there for over ten years, finally decided to retire.* 2. *The speed at which the wheel turns is measured in revolutions per second.* 3. *The wedding, where I went to with my sister, was for my two best friends* и другие [7, с. 65, 86, 90, 113] (рис. 1).

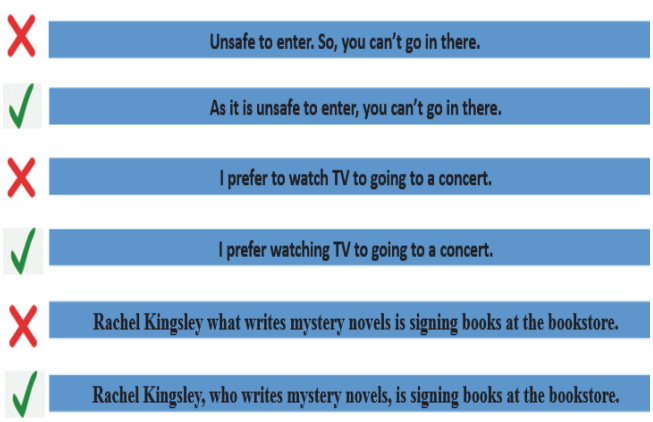


Рис. 1. Визуализация информации по грамматическим конструкциям

Знания по отработке вышеотмеченных сложных грамматических конструкций будут полезны и необходимы для успешного выполнения устной и письменной частей последующих заданий.

Для развития **навыков, умений чтения** необходимо предлагать реферировать тексты с последующим анализом. Работа с текстами общепрофессиональной направленности на уровне реферирования должна быть структурирована (*вступительная, основная, заключительная части*), логически последовательна, цельно оформлена за счет вводных конструкций (*at first, secondly, additionally, moreover, furthermore, finally, in the end, to conclude, to sum it up* и другие) с определенной установкой: 1) объем не более трети оригинала; 2) передача основной сути/идеи; 3) опущение маловажных деталей; 4) соответствующая оригиналу (хронологическая) последовательность; 5) передача краткого содержания своими словами за счет замены слов, выражений, сочетаний, подбора синонимических рядов (*think – guess, believe, consider, suppose*) и другие (рис. 2).

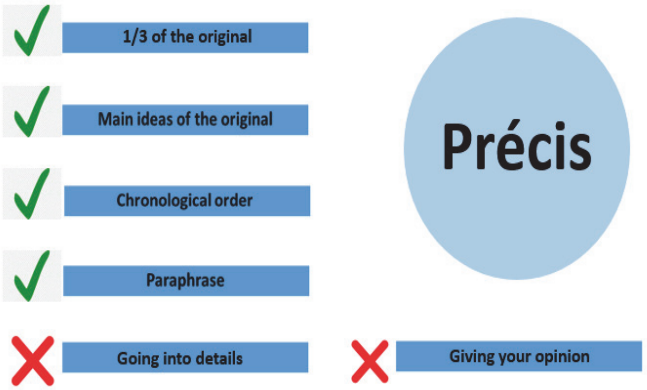


Рис. 2. Визуализация установок при подготовке краткого содержания прочитанного текста

Для образца приводим следующий вариант краткого содержания прочитанного текста: «*John Napier, an eccentric Scottish mathematician of the sixteenth century, invented the decimal point and logarithms. Napier was concerned about the time-consuming calculations needed to multiply and divide. In 1594, Napier realized that if numbers were expressed with exponents, the simpler tasks of addition and subtraction could be used instead of multiplication and division, with the same results. Twenty years of testing followed this discovery. When Napier finally published his logarithm tables in 1614, the time savings were similar to the efficiency offered by electronic computers in the present stage*», в котором мы выделяем основные использованные успешные приемы: 1) одним словом *eccentric* заменятся целый параграф, в котором описывается характеристика Джона Непера как человека с нестандартным мышлением; в оригинале была прописана информация, что его считали магом, практикующим черное искусство, поскольку в целях отражения испанского вторжения на Британские острова, он разработал планы всевозможных странных защитных сооружений: от солнечных зеркал для сжигания кораблей на расстоянии до подводных лодок и танков; 2) целой перестроенной фразой *Napier was concerned about the time-consuming calculations needed to multiply and divide* передается та же самая информация, что и в оригинале: «*Today mathematicians take for granted these handy exponents of numbers that make it possible to multiply and divide by simple addition and subtraction. In Napier's day calculations were done in the old-fashioned way*»; 3) даты *1594, Twenty years of testing, 1614* передают ту же хронологическую последовательность, что и в оригинале; 4) приведенный конкретный пример в оригинале «*For instance, 4 is 2^2, and 8 is 2^3. This alone is not startling, but Napier saw beyond it to a simple way of multiplying 4 times 8 without really multiplying. 2^2 plus 2^3 equaled to 2^5 in Napier's new arithmetic, and 2^5 equals 32, the same as the product of 4 times 8*» однозначно не передается в кратком содержании; 5) детали, описывающие эффект создания таблицы логарифмов «*logarithms relieved scientists, particularly astronomers, from a great burden of mental drudgery*», были исключены, но в то же время удачно заменены фразой «*the time savings were similar to the efficiency offered by electronic computers in the present stage*», которая абсолютно коррелирует с названием текста *John Napier: Medieval Father of the Computer / Джон Непер: средневековый отец компьютера* [8, с. 48–49].

Дальнейшая установка заключается в осуществлении анализа текста согласно следующему алгоритму действий: 1) вводя в оборот необходимые фразы (*Автор текста предлагает / отмечает / выделяет / утверждает / описывает* и другие); 2) передавать краткое содержание прочитанного текста; 3) далее высказывать свою позицию, выражая степень согласия и несогласия с авторской позицией с дальнейшим пояснением, аргументацией (рис. 3).

Для развития **навыков, умений письма** необходимо учитывать структуру письменной работы, соблюдение объема, использование соответствующих лексических и стилистических приемов, вводных конструкций, содержательное наполнение за счет аргументов, раскрываемых примерами, доводами, пояснениями. Предлагаемые темы для эссе: 1. *Some people like to work in teams. Others prefer to work alone. Which do you prefer?* 2. *Schools should focus more on science and mathematics than on humanities courses.* 3. *Governments shouldn't fund scientific researches which results are not clear* и другие. Отличие письменной речи от устной заключается в красивом оформлении текста, обогащенного сложными конструкциями, устойчивыми выражениями, фразовыми сочетаниями, логикой рассуждения и другие.

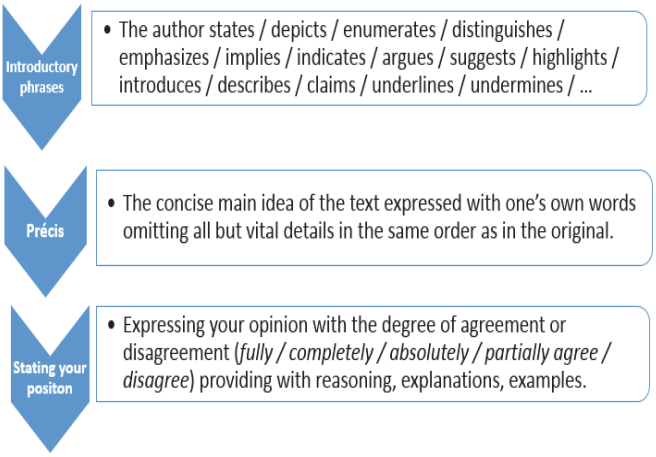


Рис. 3. Визуализация установок для анализа прочитанного текста

Аспекты деловой письменной коммуникации предполагают ознакомление магистрантов с разными типами деловых писем, преследующих разные цели (письмо-подтверждение, письмо-предложение, заявление о приеме на работу, сопроводительное письмо, рекомендательное письмо, письмо-жалоба, письмо-запрос, письмо-заказ, коммерческие письма). В каждом конкретном случае необходимо выдерживать деловой стиль письменной коммуникации посредством использования необходимых полезных выражений: *просьбы, надежды, благодарности, извинений, неудовлетворения, ответы на вопросы и предложения* (рис. 4).

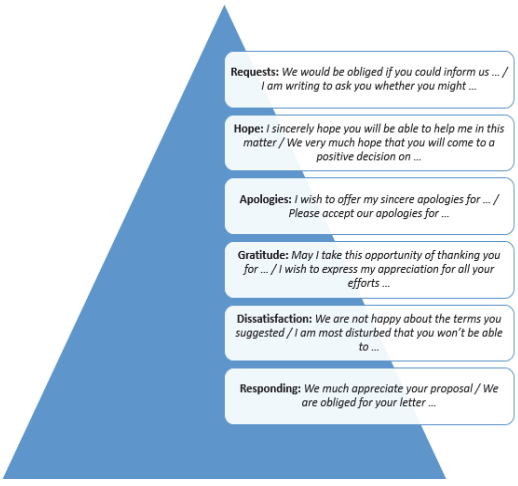


Рис. 4. Визуализация установок для написания деловых писем

Что касается письменного перевода, возьмем, к примеру, отрывок текста по экономике: «*На внутреннем рынке страны в прошлом году появилось много конкурентов. Причина этого в том, что многие иностранные компании открывают свой бизнес в России сейчас. Несмотря на то, что импортные товары дорогие, из-за их качества они конкурентоспособны. Мы понимаем, что в будущем компании-производители начнут расширять производство своих товаров. Именно поэтому наши оптовые предприятия изучают спрос на внешнем рынке. Мы считаем, что наши товары смогут конкурировать со своими соперниками за рубежом и завоюют своих клиентов*» [9, с. 32] с установкой переводить на английский язык без опоры на ресурсные источники, но предоставив перевод некоторых экономических терминов (*internal / external market, competitors, imported goods / products, manufacturing companies, wholesale enterprises, demand*). Считаем также актуальными предложения Степановой М.М. относительно внедрения таких упражнений для развития переводческих навыков, как редактирование машинного перевода, сравнение вариантов перевода и другие [10, с. 318].

Для развития **навыков, умений аудирования** рекомендуется прослушивание аутентичных аудио-, видеозаписей, например конференций TED Talks, с

выборкой релевантных видеороликов от экспертов по образованию, бизнесу, науке, технологиям (https://www.ted.com/) с дальнейшим осуществлением по возможности разноуровневого контроля понимания речи на слух.

Для **развития навыков, умений говорения** необходимо включение и использование заданий с пошаговыми рекомендациями для ведения успешных переговоров с указанием конкретной схемы: *предложение, контрпредложение, компромиссное решение* и *подтверждение соглашения* (рис. 5), на уровне различных ситуаций общения (*«At the Hotel», «At a Trade Fair», «Dealing with problems», «Participating in discussion», «Presenting your company», «Making arrangements», «Identifying problems and agreeing action», «Building Project»*), проведение собеседований с профессиональной подготовкой резюме, с учетом ответов на каверзные вопросы (*Why should we hire you and not someone with experience? What are your weaknesses? Why do you want this job? Where would you like to be in five years? How did you hear about this vacancy?*), подготовки презентаций (по содержанию магистерских диссертаций) с позиции успешного выступления с использованием необходимых фраз для приветствия, представления себя, названия тематики выступления, озвучивания плана доклада, установки связи с аудиторией, перехода от пункта к пункту и завершения (рис. 6) с учетом критерий оценивания (*структура текста доклада, точность грамматики, произношение, язык телодвижения, удержание внимания аудитории, уверенность выступления*), позволяющие эффективно осуществлять профессиональное и межкультурное взаимодействие.

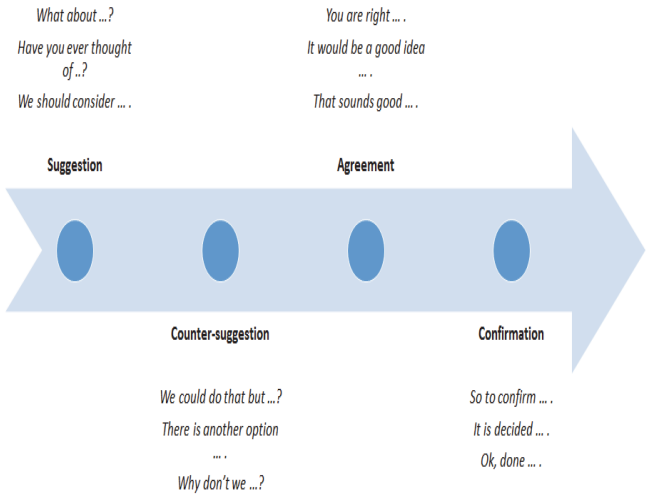


Рис. 5. Визуализация схемы ведения переговоров

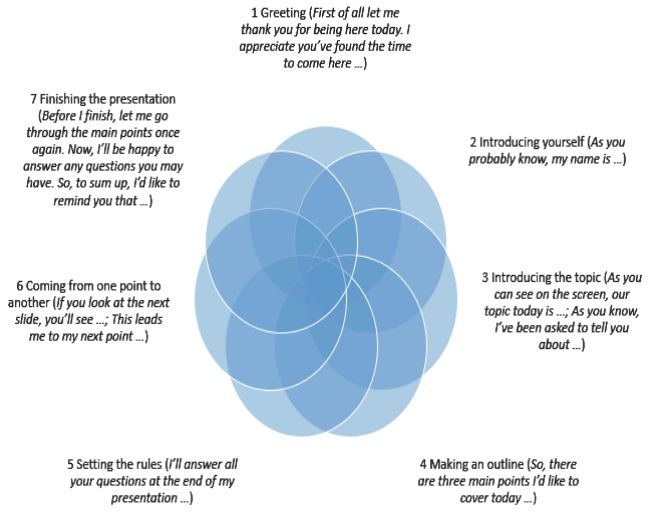


Рис. 6. Визуализация структуры презентации

Кроме того, полезно развивать навыки неподготовленной, спонтанной речи касательно дискуссионных тем (*What has science done for humankind? What will science uncover in the next few decades? What questions will science never answer? Women will never be equal to men in science. Science is becoming less and less popular among the youth. Under globalization, language education faces challenges in relation to culture. Information overload.*); осуществлять фиксируемое по времени (2 мин.) подготовленное монологическое высказывание с полным раскрытием обозначенных аспектов (рис. 7).

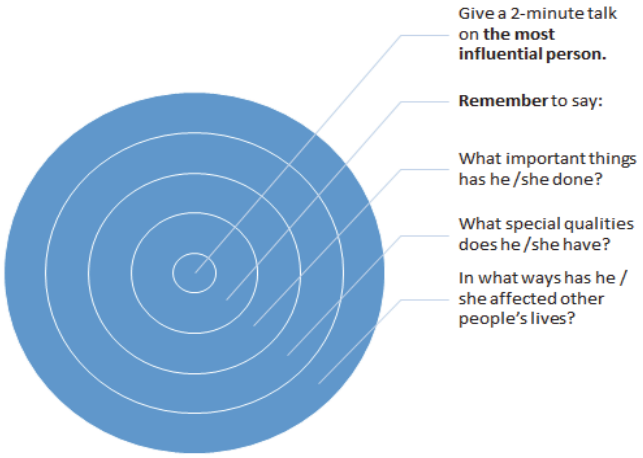


Рис. 7. Визуализация установок для монологического высказывания

Для успешного осуществления **научно-профессиональной деятельности** предлагается выполнение заданий, направленных на развитие и совершенствование навыков и умений аналитического мышления. В практику вошло выполнение такого задания, как анализ статьи по специальности с 5 пошаговыми действиями: 1) изначально подбираются русскоязычные статьи по специальности; 2) преподавателем намеренно скрываются название, аннотация, ключевые слова – это то, что требуется от студентов – «додумать»; 3) далее необходимо отреферировать статью с передачей главного содержания прочитанного; 4) высказывать свое мнение с выражением степени согласия/несогласия с авторской позицией.

Магистрантам также предлагается подготовить развернутую аннотацию на основе научно-исследовательских работ (чаще выпускных квалификационных работ) в определенной последовательности: 1. *Актуальность;* 2. *Цель;* 3. *Методология;* 4. *Результаты;* 5. *Научная новизна;* 6. *Практическая значимость;* 7. *Ключевые слова* (рис. 8) в объёме (одна–две страницы), достаточном для того, чтобы освятить все вышеизложенные пункты в максимально научном стиле (*the aim / purpose of the article is to give …; as the title implies the article describes …; the article touches upon the issues of …; the methodological base involves …; the methods of … were applied in the course of the research; it is shown / stressed that …; … is revealed; detailed analysis of … is carried out; scientific novelty concludes in …; recommendations are given* и другие) [11, с. 49–56].

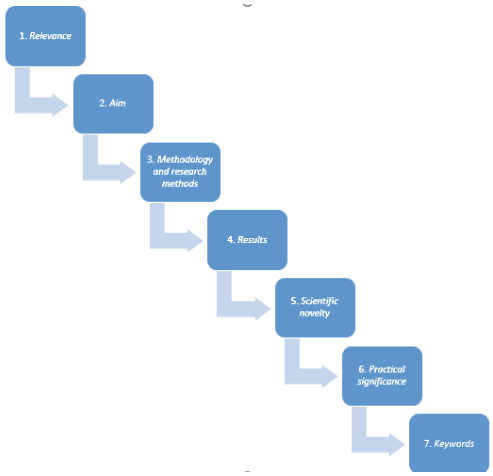


Рис. 8. Визуализация структуры развернутой аннотации

Нельзя не отметить, что письменный научный дискурс представляет собой продукт этой деятельности в виде целостного, связного, организованного, завершенного научного текста [12, с. 9].

В процессе обучения магистрантов иностранному языку используются конкретные диаграммы, графические данные, на основе которых предлагается написать статью в определенном объеме с анализом данных и дальнейшей аргументацией, тем самым развивается и совершенствуется дискурсивная компетенция, под которой понимаются жанровая, риторическая, текстовая, языковая компетенции [12, с. 15]. Например, согласно нижеприведенным графическим данным необходимо будет с позиции журналиста-обозревателя подготовить небольшую статью на основе предоставленных аналитиками данных по обозначенной проблеме (рис. 9).

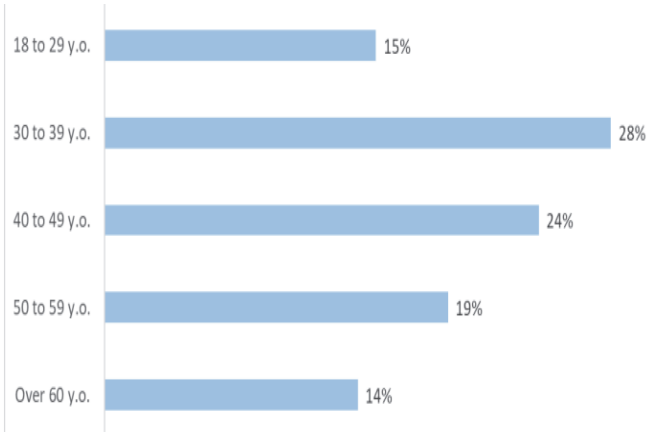


Рис. 9. Результаты опроса взрослой категории населения относительно идеального возраста для ведения бизнеса

С примечанием, что необходимо учитывать структуру (*вступительная/основная/заключительная части*), стиль (*лексическое оформление текста статьи*), объем (*не менее 200 слов*), анализ данных с разумными пояснениями и фразами для выражения предположений (*maybe, perhaps, possibly, obviously, most likely, it is due to* и другие), процентные соотношения предпочтительно выражать в максимально словесной форме (*50% – half of the respondents; 85% – majority; 15% – minority; 25% – quarter; 35% – less than half; 45% – slightly less than half; 65% – more than half* и другие), предложить заголовок.

Для реализации учебного процесса нам не обойтись без применения цифровых и информационных ресурсов [13, с. 341], например, используется информационный сайт онлайн-энциклопедия (https://www.britannica.com), на котором представлены сведения, обзоры, подробные описания последних мировых достижений в области науки и техники с целью ознакомления магистрантов с аутентичной информацией для дальнейшего обсуждения.

Не менее важным в процессе обучения иностранному языку является рассмотрение проблем **межкультурной коммуникации**. Необходимо рассматривать причины недопонимания в межкультурном дискурсе на уровне: произношения (*There are a lot of [p iːɪ lz] on the table* (кожура/таблетки). *They [wɜːɔːk] in the park every day* (работают/прогуливаются)); грамматических аспектов (если русские предложения *Дети принесли зайца* и *Зайца принесли дети* равнозначны, то в английских предложениях *The dog chased the cat* и *The cat chased the dog* наблюдается отличное значение); словозначения (необходимо учитывать употребление политкорректных слов *invalid > disabled, poor > economically disadvantaged*); прагмалингвистических ошибок (*Уважаемые делегаты! – Distinguished delegates! Уважаемые коллеги! – My most esteemed colleagues! Уважаемые господа! – Dear sirs! Уважаемые пассажиры! – Ladies and gentlemen!*); социопрагматических ошибок (*Have you eaten? Where are you going? How are you?* – в разговорной ситуации общения подобные вопросы не требуют ответа – это форма приветствия) [14, с. 106–131]. Необходимо также рассматривать аспекты невербальной системы общения; предлагать успешные коммуникативные стратегии (рис. 10).

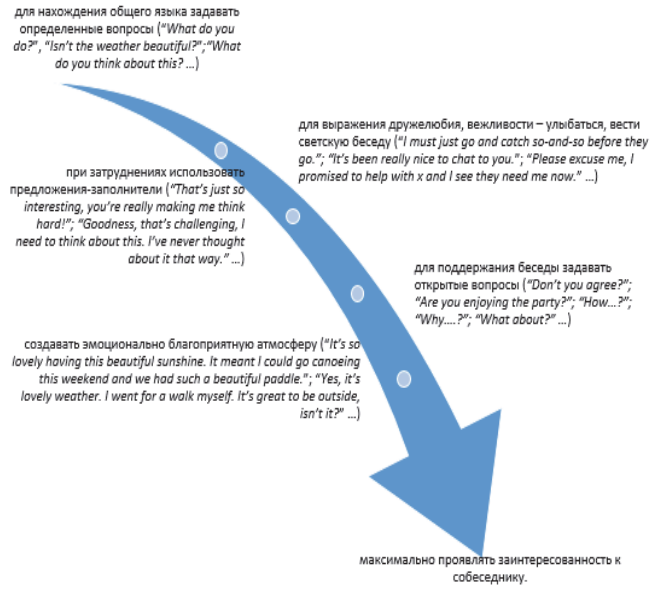


Рис. 10. Визуализация коммуникативных стратегий [15]

Каждый раздел должен сопровождаться **тестовыми заданиями**, направленными на отработку и контроль лексико-грамматических тем с разными типами вопросов. К примеру: 1. *The sunbather made sure to wear sunscreen as … against the hot sun* (protect, protector, protection). 2. *The park, … the young girl held her birthday party, was demolished to make room for an extended parking lot* (which, where, when). 3. *Jonathon examined the data carefully but he still couldn't figure out the answer* (evaporated, transferred, analyzed, distinguished). 4. *Attendance was required in Ms Randall's class* (depressing, checkered, due, mandatory). 5. *Volunteering to work with the animals at the zoo gave the biology student some good … experience* (tangible, turbulent, hands-on, illustrious). 6. *Young sea turtles, especially those that just hatched, are particularly … to predators like birds, sharks, and monitor lizards* (vulnerable, innocent, profound, turbulent). 7. *What are the three Es that lead to successful presentation?* (to educate, to explain, to entertain; to educate, to establish, to explain; to explain, to establish, to entertain). 8. *You should be cautious while discussing with the Englishmen the subjects concerning the age, appearance and weight, personal gossip, jokes that might offend, money, previous and current relationships, politics, religion, criticism or complaints* (true, false). 9. *A "big thing" in business relationships is …?* (caring, smile, respect, grand strategy). 10. *When people meet in the United States, it is customary for them …, which last about two to three seconds and allows enough time to say "Nice to meet you"* (to bow, to clap on the shoulder, to shake hands, to embrace) и другие (рис. 11).

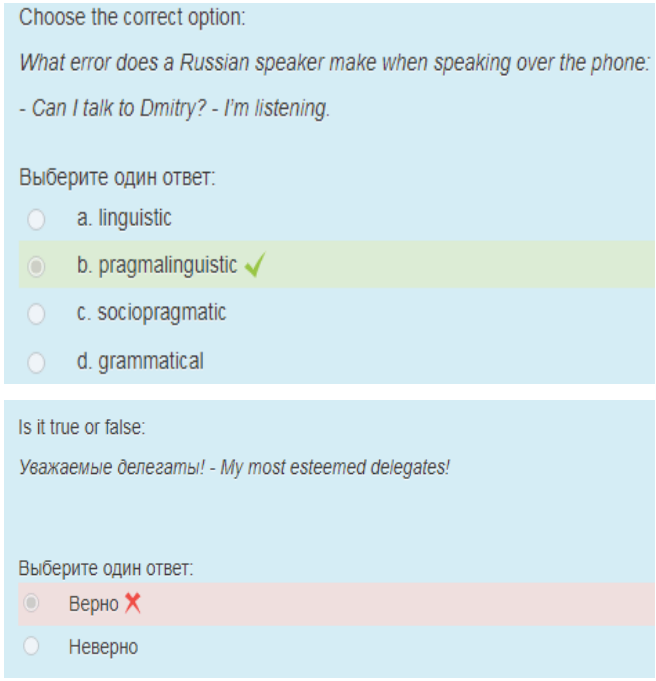


Рис. 11. Визуализация тестовых заданий

Обогащение словарного запаса на уровне академических терминов для профессионального общения предлагается осуществлять следующим образом: самостоятельное создание базы данных в виде словника, интеллект-карт (рис. 12) и др.



Рис. 12. Визуализация лексического минимума по направлению «Агрономия»

Весь вышеизложенный содержательный компонент и методика работы с магистрантами позволяют развивать и совершенствовать такие иноязычные компетенции, как лингвистическая (на уровне лексики, грамматики); прагматическая (на уровне логического мышления, аргументации); стратегическая (на уровне понимания высказываний, общения для достижения коммуникативной цели); поликультурная (на уровне делового, межкультурного взаимодействия) [16, с. 347–348].

Предлагаемое содержательное наполнение и методика работы с магистрантами отвечают развитию и совершенствованию требуемых компетенций, но вместе с тем они практико-ориентированы и нацелены на развитие и совершенствование у магистрантов логического, аналитического, критического мышления, умозаключения на всех уровнях владения иностранным языком, на развитие так называемых мягких/жестких навыков (soft / hard skills).

В целом считаем, что предложенная выше методика обучения иностранному языку посредством визуализации установок мотивирует и способствует развитию академических способностей магистра, качественному освоению им специальных и профессиональных компетенций.

Для совершенствования иноязычной коммуникативной деятельности магистра с учетом современных условий межкультурного взаимодействия рекомендуется динамично развивать все базовые языковые навыки, умения активными технологиями обучения, побуждающими к развитию и совершенствованию, прежде всего, активной мыслительной и практической деятельности магистра в процессе овладения иностранным языком.

В рамках настоящего исследования поставленная цель и соответствующие ей задачи достигнуты в полном объеме посредством рассмотрения содержательного компонента относительно базовых языковых навыков, умений и использования языка в научно-профессиональном и межкультурном взаимодействии и определенной методики работы с магистрантами. Теоретическая и практическая значимость итогов работы определяются возможностью дальнейшего эффективного использования материалов и предлагаемой методики обучения магистрантов иностранному языку в учебно-познавательной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в детальном рассмотрении наиболее часто испытываемых трудностей в процессе обучения магистрантов иностранному языку с определенных позиций и представлении рекомендаций по их преодолению.

Библиографический список

1. Кондюрина И.М., Гришина Е.В., Шевелева В.В. Обучение иноязычной научной коммуникации магистров в неязыковом вузе. *Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык.* Екатеринбург: Ажур, 2018; 7: 107–121
2. Финогенова О.Н., Денисенко Ф.Н Мотивация к изучению иностранного языка магистрантов инженерных специальностей. *Современные исследования социальных проблем*. Москва, 2018; № 9: 11: 190–207.
3. Кубачева К.И., Баева Т.А., Суслова О.В. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов. *Вопросы методики преподавания в вузе*. Санкт-Петербург, 2020; Т. 9: № 34: 33–40.
4. Гузова А.В. Методика обучения студентов неязыковых специальностей в высшем учебном заведении. *Педагогика и просвещение*. Москва, 2023; № 1: 150–157.
5. Черногорцева С.В., Вертинская А.В. Топ-15 компетенций и навыков в цифровой сфере. *Цифровая экономика: 2021*: краткий статистический сборник. Москва: НИУ ВШЭ, 2021: 1–2. Available at: https://issek.hse.ru/news/540276172.html
6. *Основная профессиональная образовательная программа высшего образования.* Available at: https://www.gasu.ru/sveden/files/OOP_450401fil_432M.pdf
7. Приходько В.С. *Academic English for International Exams*. Parts 1 and 2: учебное издание. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015: 257. Available at: https://www.iprbookshop.ru/78647.html
8. Губина Г.Г. *Английский язык в магистратуре и аспирантуре = English language Master's and PhD*: учебное пособие. Ярославль: ЯГПУ, 2010.
9. Закоморная Е.А., Яшина С.Л. *Английский для экономистов*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: МарТ, 2002.
10. Степанова М.М. Переводческие аспекты обучения иностранному языку магистрантов нелингвистического профиля. *Вопросы методики преподавания в вузе*. Санкт-Петербург, 2014; № 3 (17): 318–326.
11. Терещенко Ю.А. *Деловой английский язык*: учебное пособие для магистрантов. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. Available at: http://www.iprbookshop.ru/85745.html
12. Мордовина Т.В. *Обучение магистрантов письменному научному дискурсу (на материале научной статьи; английский язык)*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2013.
13. Соколова Е.Ю. Современные тенденции в цифровой практике обучения иностранному языку магистрантов в неязыковом вузе. *Новый мир. Новый язык. Новое мышление*. Москва, 2023: 341–345.
14. Коротких Ж.А. *A First look at intercultural communication theory (Введение в теорию межкультурной коммуникации*): учебное пособие. Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2012.
15. *Коммуникативные стратегии общения*. Available at: https://www.skillsyouneed.com/ips/conversational-skills.html
16. Тимкина Ю.Ю. *Концепция вариативной уровневой профессионально ориентированной иноязычной подготовки в неязыковом вузе*. Диссертация … доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2021.

References

1. Kondyurina I.M., Grishina E.V., Sheveleva V.V. Obuchenie inoyazychnoj nauchnoj kommunikacii magistrov v neyazykovom vuze. *Sociokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obschestvo, obrazovanie, yazyk*. Ekaterinburg: Azhur, 2018; 7: 107-121
2. Finogenova O.N., Denisenko F.N Motivaciya k izucheniyu inostrannogo yazyka magistrantov inzhenernyh special'nostej. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. Moskva, 2018; № 9: 11: 190-207.
3. Kubacheva K.I., Baeva T.A., Suslova O.V. Individual'nyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam studentov neyazykovyh vuzov. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. Sankt-Peterburg, 2020; T. 9: № 34: 33-40.
4. Guzova A.V. Metodika obucheniya studentov neyazykovyh special'nostej v vysshem uchebnom zavedenii. *Pedagogika i prosveschenie*. Moskva, 2023; № 1: 150-157.
5. Chernogorceva S.V., Vertinskaya A.V. Top-15 kompetencij i navykov v cifrovoj sfere. *Cifrovaya `ekonomika: 2021*: kratkij statisticheskij sbornik. Moskva: NIU VSh`E, 2021: 1-2. Available at: https://issek.hse.ru/news/540276172.html
6. *Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya.* Available at: https://www.gasu.ru/sveden/files/OOP_450401fil_432M.pdf
7. Prihod'ko V.S. *Academic English for International Exams*. Parts 1 and 2: uchebnoe izdanie. Rostov-na-Donu: YuFU, 2015: 257. Available at: https://www.iprbookshop.ru/78647.html
8. Gubina G.G. *Anglijskij yazyk v magistrature i aspiranture = English language Master's and PhD*: uchebnoe posobie. Yaroslavl': YaGPU, 2010.
9. Zakomornaya E.A., Yashina S.L. *Anglijskij dlya `ekonomistov*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: MarT, 2002.
10. Stepanova M.M. Perevodcheskie aspekty obucheniya inostrannomu yazyku magistrantov nelingvisticheskogo profilya. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. Sankt-Peterburg, 2014; № 3 (17): 318-326.
11. Tereschenko Yu.A. *Delovoj anglijskij yazyk*: uchebnoe posobie dlya magistrantov. Saratov: Aj Pi `Er Media, 2019. Available at:<http://www.iprbookshop.ru/85745.html
12. Mordovina T.V. *Obuchenie magistrantov pis'mennomu nauchnomu diskursu (na materiale nauchnoj stat'i; anglijskij yazyk)*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2013.
13. Sokolova E.Yu. Sovremennye tendencii v cifrovoj praktike obucheniya inostrannomu yazyku magistrantov v neyazykovom vuze. *Novyj mir. Novyj yazyk. Novoe myshlenie*. Moskva, 2023: 341-345.
14. Korotkih Zh.A. *A First look at intercultural communication theory (Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii*): uchebnoe posobie. Barnaul: Altajskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya, 2012.
15. *Kommunikativnye strategii obscheniya*. Available at: https://www.skillsyouneed.com/ips/conversational-skills.html
16. Timkina Yu.Yu. *Koncepciya variativnoj urovnevoj professional'no orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki v neyazykovom vuze*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2021.

Статья поступила в редакцию 14.12.23

УДК 796.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-12-15

***Androsov P.P.,** teacher of physical culture, GBPOU RS (Ya) "Yakut Agricultural College" (Yakutsk, Russia), E-mail: polys-p-p@yandex.ru*

NATIONAL SPORTS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) IN THE PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. The article discusses the history of the emergence of national sports of the Republic of Sakha (Yakutia). The use of elements of national sports in PE classes acts as a means of general physical training in the development of physical qualities and contributes to the formation of motor skills and activity of students. The availability and variety of the proposed means allows

to effectively develop agility, speed, strength, endurance; allows to improve the health of those involved. The use of elements of national sports has a positive effect on students' leisure time and getting to know other aspects of student life in their free time. The model for using national sports includes principles of systematization, planning in physical education, and strengthening the health of the young body, leads to elimination of physical inactivity, formation of vital activity, preparation for the upcoming adult life of a young specialist.

Key words: **physical education, sports, national sports, students, youth, health promotion**

П.П. Андросов, *преп., ГБПОУ РС(Я) «Якутский сельскохозяйственный техникум», г. Якутск, E-mail: polys-p-p@yandex.ru*

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается история возникновения национальных видов спорта Республики Саха (Якутия). Использование элементов национальных видов спорта на занятиях физической культуры выступает как средство общей физической подготовки в развитии физических качеств и способствует формированию двигательных навыков и активности студентов. Доступность и разнообразие предлагаемых средств позволяет эффективно развивать ловкость, быстроту, силу, выносливость; повышать состояние здоровья занимающихся. Использование элементов национальных видов спорта положительно влияет на проведение досуга студентов, знакомство с другими сторонами студенческой жизни в свободное от занятий время. Модель использования национальных видов спорта включает принципы систематизирования, планирования в физическом воспитании, укрепления здоровья молодого организма, способствует устранению гиподинамии, формированию жизненной активности, подготовке к предстоящей взрослой жизни молодого специалиста

Ключевые слова: **физическая культура, спорт, национальные виды спорта, студенты, молодежь, укрепление здоровья**

Большое значение в современное время придаётся использованию простых и эффективных физических упражнений национальных видов спорта для проведения занятий физической культурой, организации досуга и укрепления здоровья студентов и молодежи, подготовки спортсменов; модернизации физического воспитания, привлечению студентов и молодежи к физическим занятиям и спорту в природно-климатических условиях крайнего Севера; воспитанию гармоничного развития и укреплению здоровья будущих высококвалифицированных специалистов, обучающихся в высших образовательных (ВО) и средних профессиональных образовательных учреждениях, (СПО) Республики Саха (Якутия). Включение в организацию и проведение занятий по физической культуре в ВО и СПО доступных народных игр, национальных видов спорта повышает интерес и влияет на результат посещения занятий и укрепление здоровья.

Цель статьи – обосновать и научно исследовать эффективность использования в образовательном и тренировочном процессе национальных видов спорта как одних из важных элементов для развития физических качеств, оздоровления и социализации студентов ВО и СПО республики.

Задачи:

– изучить с использованием педагогических принципов эффективность использования национальных видов спорта на занятиях физической культурой и спортом;

– выявить уровень развития физической подготовленности студентов и молодежи;

– найти пути формирования и развития двигательных навыков и способностей в условиях внешней среды, в том числе в трудовой и профессиональной деятельности;

– определить способы развития физических качеств личности, нравственного самосознания, достоинства и мировоззрения; веры в себя и свои силы.

Научная новизна: использование для проведения занятий физической культуры и спорта национальных видов спорта и игр народов Севера, учитывая место проживания и физическую подготовленность студентов:

– выбор национальных видов спорта, народных игр Севера, настольных игр с учетом состояния здоровья студента;

– подбор упражнений с учетом места проведения занятий: в помещении или на открытом воздухе.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию развития физической культуры и спорта в рамках образовательной программы начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего образования Республики Саха (Якутия) с учетом региональных особенностей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в процессе работы создан спортивный клуб Якутского сельскохозяйственного техникума. Разработан план мероприятий организации и проведения физкультурно-спортивных мероприятий с применением национальных видов спорта, народных игр Севера, настольных игр. Проведена работа по популяризации среди студентов занятий физической культурой и спортом с применением национальных видов спорта, народных игр Севера, настольных игр.

Методы исследования:

– сравнительно-сопоставимый метод (дал возможность сравнить физическое развитие студентов в определенные периоды);

– наблюдение (выявлена активность студентов к занятиям физической культуры и спортом после занятий национальными видами спорта, народными играми Севера, настольными играми).

– анкетирование (проведен опрос студентов на знание и умение заниматься национальными видами спорта, народными играми Севера, настольными играми).

Переданные из поколения в поколения народные игры, национальные виды спорта положили начало физического воспитания молодого организма народов нашей планеты. У всех народностей мира имеются игры, соответствующие укладу их жизни. Особенностями и различиями игр является то, на какой местности, природно-климатических условиях проживают народы, зависят от их повседневного быта и жизнедеятельности [1; 2; 5, с. 288; 6, 41–45; 7, с. 83].

В условиях крайнего Севера основными видами трудовой деятельности, способом выживания народов являлись охота, рыбалка, оленеводство, скотоводство, земледелие. На большой территории (3 084 000 кв. км) Севера проживают народы разных национальностей: эвены, эвенки, чукчи, саха и др., в тундре, лесотундре, у моря, горной местности, равнине. У всех народов разные национальные и спортивные традиции.

Отметим национальные виды спорта Республики Саха (Якутия), включенные в реестр всероссийского спорта: перетягивание палки (мас-ресстлинг), борьба «Хапсагай», якутские национальные прыжки – это одиннадцать прыжков с ноги на ноги («Атара»), на одной ноге («Кылыы»), на двух ногах (Куобах), у оленеводов прыжки через нарты, метание аркана на хорей и др. Эти игры, безусловно, развивают быстроту, ловкость, силу, выносливость. Издавна народы еще играют настольные игры; камешки («Хаамыска»), лучинки («Хабылык»), игры, сделанные из тальника («Тыксаан»), и др., которые развивают и воспитывают в основном ловкость и быстроту. [9, с. 62–29].

В Республике Саха (Якутия) с 1992 года разрабатываются программы, методические пособия по национальным видам спорта (Кочнев В.П., Шамаев Н.К., Захаров А.А., Борохин М.И., Кудрин Е.П. и др.) для их использования в физическом воспитании детей дошкольного, школьного и студенческого возрастов. 23.06.2013 г. внесены изменения в закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», касающиеся национальных видов спорта. После принятия внесения изменений в закон национальные виды спорта стали больше развиваться и внедряться в процесс физического воспитания в образовательных учреждениях республики. Наиболее активно национальные виды спорта применяются в дополнительном образовании, при проведении соревнований, организации досуга и т. д. [1; 5, с. 288; 6, с. 41–45].

Нами проведены исследования в 2022–2023 гг. по эффективности применения национальных видов спорта на занятиях физической культурой, при проведении соревнований, в процессе общей физической подготовки студентов – спортсменов Якутского сельскохозяйственного техникума г. Якутска Республики Саха (Якутия) (ЯСХТ). Мы провели опрос методом анкетирования студентов для выявления знаний о национальных видах спорта, их использовании в общем физическом развитии. Было опрошено 500 студентов с первого по третий курсы. Результаты анкетирования показали, что национальными видами спорта занимаются студенты I курсов, возраст которых 17–18 лет. Чем старше курс, тем меньше становится численность занимающихся физической культурой и спортом, национальными видами спорта, следовательно, физической подготовкой и укреплением здоровья. Классическими видами спорта на старших курсах занимаются и участвуют на соревнованиях минимальное количество студентов, как правило, из числа разрядников или членов сборной команды ЯСХТ по видам спорта (см. табл. 1).

Анализ результатов исследования поставил задачу исправления проблемы привлечения к занятиям физической культурой и спортом, воспитания, укрепления здоровья студентов. Для этой цели решили использовать элементы национальных видов спорта (Саха омук оонньуута), которые доступны студентам для занятий в любых условиях как забава, состязания, игры. Они дают возможность эффективнее привлекать студентов и молодежь к занятиям физической культурой и спортом, подготавливать к предстоящей взрослой жизни, быть здоровыми, гармонично развитыми, высококвалифицированными специалистами. Чем старше у студентов курс, тем больше меняются интересы и взгляды на будущее,

Таблица 1

Численность занимающихся национальными видами спорта из опрошенных 500 студентов ЯСХТ в 2023 г.

№ п/п	Курсы	Не занимаются	Мало занимаются	Постоянно занимаются	Занимаются в месяц 3–4 раза
1.	I курсы	70	70	20	60
2.	II курсы	60	100	25	35
3.	III курсы	50	150	10	40
4.	ИТОГО	180	320	55	135

условия быта, повседневные занятия, поэтому они мало уделяют внимания своему физическому воспитанию. Многостороннее информационное пространство общества, окружающая среда меняют взгляды, сознание студентов и молодежи.

Мы провели исследование среди студентов, касающееся занятий физической культурой и спортом осенью, зимой, весной, летом. Учебные занятия в ЯСХТ начинаются с первого сентября. Студенты, находясь на каникулах летом, в основном работают на сенокосе, в полях, занимаются частным трудом. Те, кто не занимается углубленно спортом, забывают, что такое физическая культура и спорт. Спортсмены-разрядники переходят на переходный и подготовительный циклы тренировки. На Крайнем Севере лето короткое, около 50 календарных дней, за это время нужно успевать многое.

Таблица 2

Занятия физической культурой и спортом студентов ЯСХТ в летний период 2023 г.

№ п/п	Курсы	Общая физическая подготовка	Кроссовая подготовка	Национальные виды спорта, народные игры
1.	I курсы	20	20	20
2.	II курсы	25	25	25
3.	III курсы	10	10	30
4	Итого:	55	55	75

В табл. 2 отражена физическая самоподготовка студентов в летнее время. Выявлено, что студенты физической самоподготовкой занимаются, особенно те, кто летом работал в стройотрядах, и студенты, углубленно занимающиеся спортом.

В табл. 3 отражено количество студентов с 2021 г. по 2023 учебный год. В ЯСХТ обучаются более одной тысячи студентов из разных районов республики – северных, центральных, вилюйских и заречных. Хотя программа физического воспитания в образовательных учреждениях одинаковая, но все же различается с учетом того, в каких местностях проживали студенты, их физического воспитания. В основном на физическое воспитание влияет местность проживания студентов: в тундре, у моря, горной местности, также уклад жизни, быта, особенности природно-климатических условий.

Таблица 3

Количество студентов обучающихся в ЯСХТ с 1 сентября 2021–2023 уч. год

Студенты	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	Заочное отделение	**Всего**
2021–2022 уч. год	322	358	216		256	**1152**
2022–2023 уч. год	350	292	209	23	208	**1082**

Исследование методом анкетирования привело к результату, что из более одной тысячи студентов ЯСХТ в летний период года классическими видами спорта занимаются всего более 5%, национальными видами спорта 7,5% (табл. 2). Исследование показало, что в течение года занимаются национальными видами спорта 32% студентов с первого по третий курсы.

Исходя из результатов исследования, для привлечения студентов к занятиям физической культурой и спортом средствами национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) мы определили, какие виды включать в занятия физической культурой и дополнительные занятия в свободное для студентов время.

На занятиях физической культуры для парней подошли якутские национальные прыжки в подготовительной части занятия, для девушек – в основной части занятия настольными играми «Хаамыска» («Камешки»), «Хабылык» («Лучинки»), Тыксаан («Стрелки»). На дополнительных занятиях парни охотно занимаются борьбой «Хапсагай», мас-рестлингом, якутскими национальными прыжками. Девушки – настольными играми «Хаамыска» («Камешки»), «Хабылык» («Лучинки»), «Тыксаан» («Стрелки»). Использование национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) на занятиях физической культурой и дополнительных занятиях для студентов ЯСХТ существенно повлияло на интерес студентов к самовоспитанию и физическому развитию.

Таблица

Количество студентов занимающихся физической культурой и спортом ЯСХТ в 2023 учебном году

№	Наименование	Количество студентов ЯСХТ всего	До включения национальных видов спорта Республики Саха (Якутия)	После включения национальных видов спорта Республики Саха (Якутия)
1.	Студенты	1000	250	320
2.	Итого в %	100%	25%	32%

Исследование доказало, что занятия национальными видами спорта Республики Саха (Якутия) – это один из видов физической культуры и спорта для привлечения студентов к самостоятельному физическому воспитанию и укреплению здоровья. Его особенностями являются доступность, не требующая особых условий, специального спортивного инвентаря, возможность проведения в любой местности на природе, в помещении и т. д. Переданные предками традиции, обычаи, культура сохранились в национальных видах спорта Республики Саха (Якутия), поэтому каждый житель республики знает эти виды с детства. Основным и долгожданным моментом состязания сильных, ловких, быстрых, выносливых является национальный праздник «Ысыах» летом, которого ждут от малого до старого, именно он выявляет победителя года. Национальный праздник «Ысыах» является основным пропагандистом национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) от давних времен по сегодняшний день. В связи с этим каждый студент положительно относится к включению элементов национальных видов спорта Республики Саха (Якутия) в занятия физической культурой и спортом. Некоторые студенты, воспитавшие в себе физические качества, постепенно выбирают другие классические виды спорта, что мотивирует их быть сильными, здоровыми, красивыми, физически подготовленными к предстоящей взрослой жизни.

Таким образом, проведенные исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что занятия национальными видами спорта, настольными играми более привлекательны и эффективнее развивают физические качества студентов и их социализацию в новой общественной среде. Такой подход особенно продуктивен в организации досуга, при проведении различных мероприятий, состязаний друг с другом, знакомствах с другими группами студентов из разных учебных заведений. Также он способствует патриотическому воспитанию личности, формированию готовности к восприятию сложных ситуаций и умения находить выход из них. В современное время, время информационных и коммуникативных технологий, гаджетов и т. д., все специалисты в области физической культуры и спорта, особенно учебных заведений, встречаются с большими проблемами привлечения молодежи и студентов к занятиям физической культурой и спортом. В этой связи наш метод использования национальных видов спорта, народных и настольных игр оказался одним из эффективных, начиная с малочисленных групп в рамках отдельно взятого коллектива, до соревнований среди учреждений города, региона, страны, мира. Особенно это касается студентов, у которых есть огромное желание познания, знакомств с другими людьми, народами, странами, что мотивирует их заниматься каким-либо подходящим видом национального спорта Республики Саха (Якутия). В современных условиях модернизация занятий физической культурой и спортом является актуальным направлением, качественному развитию которого послужит использование инновационных, информационно-коммуникативных технологий в области национальных видов спорта, народных и настольных игр.

Библиографический список

1. Андросов П.П. Использование цифровых технологий в проведении физкультурно-спортивных и оздоровительных мероприятий с применением якутских национальных прыжков «Кылыы», «Ыстанга», «Куобах» среди студентов высшего и среднего профессионального образования. *Студенческий спорт: инновации, технологии и цифровая трансформация*: I Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 40-летию направления «Физическая культура» в Калининградской области. Калининград, 2023.
2. Бондырева С.К., Горелов А.А. Игры народов России путь к национальному единству народностей Российской Федерации. *Сборник материалов Всероссийского научно-практической конференции с международным участием в рамках проведения VII спортивных игр народов Республики Саха (Якутия)*. Москва, 2019.
3. Ващук А.О., Медведева Д.Е. Студенческий спорт: Состояние, пути развития и подготовка спортивного резерва. *Scientia Potentia Est*. Комсомольск-на-Амуре, 2018; № 2.
4. Гимгин Н.С. Физическое воспитание в укреплении и сохранение здоровья студенческой молодежи. *Физическая культура, спорт и здоровье студенческой молодежи в современных условиях: проблемы и перспективы развития*: материалы Региональной студенческой научно-практической конференции. Екатеринбург, 2021.

5. Михайлова Е.И. *Теория и практика мониторинга качества обучения в региональной системе образования*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва 2000.
6. Олесов Н.П. *Этнопедагогическая система воспитания здорового образа жизни обучающихся*. Диссертация … доктора педагогических наук. Якутск, 2022.
7. Пельменев В.К., Конеева Е.В. *История физической культуры.* Москва, 2000.
8. *Стратегия развития физической культуры и спорта РФ на период до 2030 года*. 24 ноября 2020 года № 3081-р. Available at: http://static.government.ru/media/files/Rr4JTrKDQ5nANTR1Oj29BM7zJBHXM05d.pdf
9. Торговкин В.Г. *Этнопедагогические условия физического совершенствования личности школьников подростков*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Якутск, 2007.

References

1. Androsov P.P. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij v provedenii fizkul'turno-sportivnyh i ozdorovitel'nyh meropriyatij s primeneniem yakutskih nacional'nyh pryzhkov «Kylyy», «Ystanga», «Kuobah» sredi studentov vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya. *Studencheskij sport: innovacii, tehnologii i cifrovaya transformaciya*: I Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, posvyaschennaya 40-letiyu napravleniya «Fizicheskaya kul'tura» v Kaliningradskoj oblasti. Kaliningrad, 2023.
2. Bondyreva S.K., Gorelov A.A. Igry narodov Rossii put' k nacional'nomu edinstvu narodnostej Rossijskoj Federacii. *Sbornik materialov Vserossijskogo nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem v ramkah provedeniya VII sportivnyh igr narodov Respubliki Saha (Yakutiya)*. Moskva, 2019.
3. Vaschuk A.O., Medvedeva D.E. Studencheskij sport: Sostoyanie, puti razvitiya i podgotovka sportivnogo rezerva. *Scientia Potentia Est.* Komsomol'sk-na-Amure, 2018; № 2.
4. Gimgin N.S. Fizicheskoe vospitanie v ukreplenii i sohranenie zdorov'ya studencheskoj molodezhi. *Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e studencheskoj molodezhi v sovremennyh usloviyah: problemy i perspektivy razvitiya*: materialy Regional'noj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2021.
5. Mihajlova E.I. *Teoriya i praktika monitoringa kachestva obucheniya v regional'noj sisteme obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva 2000.
6. Olesov N.P. *`Etnopedagogicheskaya sistema vospitaniya zdorovogo obraza zhizni obuchayuschihsya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2022.
7. Pel'menev V.K., Koneeva E.V. *Istoriya fizicheskoj kul'tury.* Moskva, 2000.
8. *Strategiya razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta RF na period do 2030 goda*. 24 noyabrya 2020 goda № 3081-r. Available at: http://static.government.ru/media/files/Rr4JTrKDQ5nANTR1Oj29BM7zJBHXM05d.pdf
9. Torgovkin V.G. *`Etnopedagogicheskie usloviya fizicheskogo sovershenstvovaniya lichnosti shkol'nikov podrostkov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.12.23

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-15-19

***Andryushechkin S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), junior research associate, Omsk Humanitarian Academy (Omsk, Russia), E-mail: asm57@mail.ru*

MODELING, DESIGN, CONSTRUCTION OF DIDACTIC TOOLS. The priority of the modern Russian school is organization of a personality-oriented developmental educational process. The current contradiction between the new paradigm of education focused on the implementation of the activity approach and the knowledge-centered traditions of reproductive learning requires radical changes in the educational environment. Its essential element is the system of didactic tools available to the teacher. This raises the issue of developing a didactic toolkit that corresponds to the goals and objectives of the student's personality development and mastering key competences. The analysis of scientific literature has shown that the solution of the problem of creating new pedagogical objects requires the implementation of interrelated processes of modeling, designing, forecasting, and planning as preliminary stages in the transition to construction – the stage of a real embodiment of the object. In the case of developing a system of teaching tools, these processes should be based on a certain concept of didactic complex, the ideas of which are determined by the ideology of the educational process in which the developed didactic toolkit will be involved. The article shows how, based on the concept of didactic complex of problem-based learning, the modeling of the system of teaching tools for the physics course of the basic school was carried out. The definitions of a number of terms of processes related to the development of the system of didactic tools are also proposed. The constructed complex "Physics – 7-9" confirmed its didactic efficiency during the pedagogical experiment and pilot innovative work. This allows concluding that the proposed mechanism for the development of didactic tools "the concept of didactic complex – modeling – designing with subsequent forecasting and planning – constructing the complex" is justified.

Key words: **system of teaching tools, didactic modeling, didactic design, construction of didactic complex**

***С.М. Андрюшечкин**, канд. пед. наук, мл. науч. сотр., Омская гуманитарная академия, г. Омск, E-mail: asm57@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ, КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ

Приоритетом современной российской школы является организация личностно ориентированного развивающего образовательного процесса. Существующее в настоящее время противоречие между новой парадигмой образования, ориентированного на реализацию деятельностного подхода, и знание-центристскими традициями репродуктивного обучения требует кардинального изменения образовательной среды. Её существенным элементом является система дидактических средств, которыми располагает учитель. Это актуализирует проблему разработки дидактического инструментария, соответствующего целям и задачам развития личности учащегося, овладения им ключевыми компетенциями. Анализ научной литературы показал, что решение задачи создания новых педагогических объектов требует осуществления взаимосвязанных процессов моделирования, проектирования, прогнозирования и планирования как предварительных этапов при переходе к конструированию – этапу реального воплощения объекта. В случае разработки системы средств обучения указанные процессы должны базироваться на определённой концепции дидактического комплекса, идеи которой определяются идеологией того образовательного процесса, в котором будет задействован разрабатываемый дидактический инструментарий. В статье показано, как на основе концепции дидактического комплекса проблемного обучения было проведено моделирование системы средств обучения для курса физики основной школы. Также предложены определения ряда терминов процессов, связанных с разработкой системы дидактических средств. Сконструированный комплекс «Физика – 7–9» подтвердил свою дидактическую эффективность в ходе педагогического эксперимента и опытно-инновационной работы. Это позволяет сделать вывод, что предложенный механизм разработки дидактических средств «концепция дидактического комплекса – моделирование – проектирование с последующим прогнозированием и планированием – конструирование комплекса» оправдан.

Ключевые слова: **система средств обучения, дидактическое моделирование, дидактическое проектирование, конструирование дидактического комплекса**

Наше время – время перемен, время формирования постиндустриального общества. С целью подчеркнуть принципиальное различие прошлого индустриального и современного информационного обществ философ, социолог и футуролог Элвин Тоффлер (англ. *Alvin Toffler*) в работе «Третья волна» использовал яркий образ. Он писал, что разница между представителями этих обществ такая же, как между классическими музыкантами, которые играют каждую ноту, написанную в партитуре, и музыкантами джазовыми – те, решив, какую мелодию исполнять, подхватывают сигналы друг друга и свободно импровизируют. В результате возникает мир, базирующийся на новых средствах и формах коммуникаций, требующий иных компетенций. Фундаментальные изменения, происходящие в обществе, как следствие, делают неизбежными и столь же фундаментальные изменения системы образования.

Современный этап развития российского школьного образования можно определить как переход от модели образования, ориентированного на передачу и репродукцию триады «знания – умения – навыки», к деятельностной модели, что является ответом на вызовы XXI века, ведь реалии становления информационного общества высоко подняли спрос на не просто знающего и умеющего специалиста, а на инициативную, самостоятельную личность.

Процесс модернизации образования – это, безусловно, процесс преодоления возникающих противоречий:

– государственный и общественный заказ на организацию развивающего образовательного процесса, реализацию заявленного в образовательных программах метапредметного содержания образования не может быть в полной мере реализован в условиях перегрузки учительского корпуса. Например, по имеющимся статистическим данным, число учеников, приходящихся на одного учителя, выросло с 9 в 2007 г. до 15 в 2018 г. В условиях, когда прежний педагогический опыт учителя в условиях современной «цифровой школы» подчас превращается в «чемодан без ручки», как никогда важен ресурс свободного времени, которым располагает учитель для своего профессионального совершенствования.

– Проблемы подготовки педагогических кадров и повышения их квалификации: «педагогические вузы по-прежнему ориентированы на подготовку учителей-предметников, трансляторов знаний» [1, с. 11]. Острота этих проблем такова, что, по мнению Ю.П. Зинченко, до недавнего времени возглавлявшего Российскую академию образования, они являются фактором «не только социально-экономического развития страны, но и обеспечения её национальной безопасности» [2, с. 12].

– Отсутствие у значительной части администраторов в сфере образования управленческого мышления, соответствующего задачам развития учреждений образования. Как полемически заметил академик Российской академии образования В.С. Лазарев, «если бы планы реализации космических проектов разрабатывались так же, как планы введения ФГОС, … не взлетели бы космические корабли» [3, с. 18]. Вспомним в качестве примера эпопею с многострадальным курсом астрономии в средней школе: в 1993 г. астрономия была исключена из перечня обязательных предметов; в 2017 г. её вернули в школу, указав, что именно этот предмет вырабатывает «иммунитет» к лженаукам, способствует развитию критического стиля мышления; в 2023 г. астрономия вновь лишена статуса обязательного предмета.

Знаменитому директору физико-математического лицея «Вторая школа» (г. Москва) В.Ф. Овчинникову принадлежит фраза, которая отражает его кредо руководителя: «Я набираю хороших учителей и не мешаю им работать». В этом и должно состоять «новое педагогическое мышление» представителей блока управления образовательной системой – не организация попыток осуществления различных (как правило, продиктованных самыми благими намерениями) реформ школы «сверху», а создание финансовых, технических, организационных, информационных условий для осуществления успешного процесса саморазвития школы.

– Существенно противоречие, обусловленное инертностью образовательной среды, ввиду чего следование декларируемым принципам личностно ориентированного образовательного процесса не может обеспечить требуемой быстроты изменения педагогического сообщества и механизма взаимодействия «учитель – ученик». Если ранее имело место непосредственное педагогическое воздействие учителя на ученика, то в настоящее время учитель воздействует на ученика опосредованно, через ту образовательную среду, в которой реализуется процесс обучения.

Значимым элементом образовательной среды является дидактический инструментарий, которым располагает учитель при практической организации процесса обучения. Педагогические средства, задействованные в личностно ориентированном развивающем образовательном процессе, не могут не иметь принципиальных отличий от знаниецентристского дидактического инструментария. По этой причине актуальным является рассмотрение вопроса о механизме разработки системы дидактических средств, предназначенной для организации деятельностного подхода в образовании. Этот механизм включает процедуры моделирования, проектирования, прогнозирования, планирования и конструирования. Цель проведённой нами работы – применение общих педагогических процедур для решения задачи создания системы дидактических средств проблемного обучения (для курса физики основной школы). Выбор именно проблемного обучения обусловлен тем, что оно является эффективной формой практической реализации деятельностного подхода в образовании. Решение поставленной задачи базировалось на разработанной концепции дидактического комплекса проблемного обучения (ДКПО), что определило научную новизну и теоретическую значимость работы. Практическая значимость проведённого исследования заключается в разработке ДКПО «Физика – 7–9».

Такой вид познавательной деятельности, как моделирование, и связанное с ним понятие «модель» самым широким образом представлены в научной литературе. В общем случае моделирование – это «целенаправленное выделение и отображение с помощью научных понятий или предметно-имитирующих конструкций определённых свойств изучаемого объекта» [4].

Педагогическое моделирование, понимаемое в контексте обсуждаемой проблематики не как метод практической реализации дидактического принципа наглядности, а как метод исследовательской деятельности, «обладает специфическими чертами, отражающими особенность моделируемых явлений» [5, с. 14]. Моделируемая педагогическая реальность сложна и разнообразна, в частности, это может быть «образовательный процесс; условия, в которых он осуществляется; … системы методического обеспечения; учебно-педагогическое взаимодействие» [6, с. 11].

Проведённая многогранная и обширная работа:

– по изучению объектов педагогического моделирования и способов исследования конкретных педагогических и дидактических ситуаций на основе моделей;

– по выявлению принципов моделирования и установлению уникальности данного метода, позволяющего «проецировать» педагогическую теорию и дидактические принципы в практическую плоскость,

привела к появлению широкого спектра различных определений понятия «педагогическая модель».

В большинстве случаев определение понятия модели восходит к определению, данному ещё в семидесятых годах прошлого века В.А. Штоффом: «Модель – это мысленно представленная или материально реализованная система, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала в таком отношении замещения и сходства, что исследование её служит опосредованным способом получения знания об оригинале» [7, с. 11]. При проведении педагогического моделирования и построения модели образовательного процесса заслуживает внимания определение, предложенное академиком Российской академии образования В.В. Сериковым: «Модель в педагогическом исследовании – это, по сути, абстрагированное схематическое представление тех условий, которые обеспечивают требуемое новообразование» [8, с. 613].

В случае создания нового педагогического объекта этап его моделирования сменяется этапом педагогического проектирования. Водоразделом между двумя этими видами когнитивной деятельности являются их целевые установки: если целью моделирования является создание и исследование модели педагогического объекта, то целью проектирования является генерация идей (know how) по переводу модели в педагогическую реальность. По этой причине не представляется возможным согласиться с той точкой зрения, когда педагогическое проектирование трактуют как элемент педагогической деятельности, в которую включают «разработку и создание модели, конструирование и реализацию педагогического проекта» [9, с. 15]. Здесь нам существенно ближе точка зрения Н.О. Яковлевой: «Педагогическое проектирование – это процесс создания проекта, который, в свою очередь, отражает решение той или иной проблемы» [10, с. 49].

Вместо понятия «педагогическое проектирование» в зарубежной научной литературе используется понятие «педагогический дизайн» При этом педагогическое проектирование / педагогический дизайн не следует отождествлять с проектной деятельностью, которая представляет собой процедуры воплощения, реализации проекта, в отличие от проектирования, которое рассматривают «как мыслительную деятельность, определяющую будущий процесс и результат преобразования действительности» [11, с. 12].

С планированием тесно связаны процессы прогнозирования и планирования. Под прогнозированием «подразумевается процесс научного предвидения развития дидактических явлений, результатом которого является прогноз» [12, с. 21].

Основная задача педагогического прогнозирования – выбрать те методы педагогического взаимодействия с учеником, которые позволят **«**обеспечить оптимальное педагогическое влияние на его дальнейшее развитие» [13, с. 81]. В качестве основных методов осуществления педагогического прогнозирования, по нашему мнению, следует использовать мозговой штурм, мысленный эксперимент, экспертные оценки специалистов.

Получив прогнозные оценки проекта, можно осуществить педагогическое планирование – «основанное на проблемном анализе ситуации, прогнозном предвидении, учёте ресурсов и возможностей конкретное описание предполагаемых действий в выделенных направлениях, ведущих к реализации намеченных целей» [14, с. 149, 150].

Достаточно часто в научно-педагогической литературе термины «проектирование» и «планирование» употребляют как синонимы, что не является верным. Проектирование более широкое понятие, чем планирование: проектирование – описание замысла и определение порядка его реализации, тогда как планирование представляет только «систему действий по реализации задуманного» [12, с. 22].

Дальнейшая «материализация» результатов педагогического моделирования, проектирования, прогнозирования и планирования с целью применения полученных результатов в определённой педагогической ситуации составляет педагогическое конструирование – «целенаправленный процесс созидания педагогической конструкции, которая воссоздаёт разрешение определённой педагогической проблемы» [15, с. 52].

Рассмотрим далее, как описанные выше общие процедуры моделирования, проектирования, прогнозирования, планирования и конструирования реализованы в нашем частном исследовании по созданию дидактического инструментария для проблемного обучения физике в основной школе. При проведении исследования использовались такие методы, как

– сравнительно-сопоставительный анализ представленных в педагогической литературе понятий моделирования, проектирования, прогнозирования, планирования, конструирования;

– описание результатов дидактического моделирования системы средств проблемного обучения для курса физики основной школы;

– логическая процедура дефиниций ряда понятий по теме исследования.

Используя массив публикаций, содержащихся в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, мы установили число публикаций и число цитирований по ключевым словам, связанным с рассматриваемой проблемой разработки дидактического инструментария (табл. 1, 2). Поиск вёлся без учёта морфологии русского языка, т. е. по точному соответствию; данные в таблицах 1 и 2 приведены по состоянию на 10 ноября 2023 г. Дополнительно был рассчитан коэффициент *K*, определённый как число цитирований в расчёте на одну публикацию.

Таблица 1

Виды деятельности

Ключевые слова	Число публикаций	Число цитирований	*K*
Моделирование			
Педагогическое моделирование	1298	8428	6,493
Дидактическое моделирование	19	68	3,6
Педагогическая модель	956	2760	2,89
Дидактическая модель	194	508	2,62
Проектирование			
Педагогическое проектирование	1569	5921	3,773
Дидактическое проектирование	66	409	6,2
Планирование			
Педагогическое планирование	11	16	1,5
Дидактическое планирование	1	0	0
Прогнозирование			
Педагогическое прогнозирование	132	407	3,08
Дидактическое прогнозирование	6	27	4,5
Конструирование			
Педагогическое конструирование	34	273	8,03
Дидактическое конструирование	2	0	0

Анализ численных данных, приведённых в табл. 1, позволяет сделать ряд выводов:

– ключевые слова-термины, содержащие прилагательное «педагогический», встречаются значительно чаще, чем аналогичные ключевые слова-термины с прилагательным «дидактический», что является вполне закономерным, так как существенно разнится широта понятий;

– большинство авторов предпочитают рассматривать теоретически более «нагруженные» понятия, такие как «моделирование» и «проектирование», нежели более приближённое к непосредственной образовательной практике конструирование;

– работы, в которых рассматривается педагогическое конструирование, находят самый широкий отклик, им соответствует самый высокий коэффициент *K*;

– работы, в которых рассматривается педагогическое или дидактическое планирование и прогнозирование, встречаются существенно реже (в десятки, сотни раз), чем работы по моделированию и прогнозированию. Вероятно, планирование и прогнозирование содержатся во многих работах по проектированию, но чётко не выделены как отдельные виды деятельности с артикуляцией их целей и задач, а потому латентны.

Таблица 2

Средства процесса обучения

Ключевые слова	Число публикаций	Число цитирований	*K*
Средства обучения	2088	3363	1,611
Дидактические средства	317	951	3,00
Дидактические средства обучения	60	82	1,4
Учебно-методический комплекс	1914	2143	1,261
Электронный учебно-методический комплекс	714	1557	2,181
Система средств обучения	9	13	1,4
Дидактический комплекс	66	129	1,95
Учебно-методический комплект	209	141	0,675

Из табл. 2 видно, что для обозначения средств процесса обучения используются различные термины: средства обучения, дидактические средства, дидактические средства обучения. При этом преобладают публикации, в которых рассматриваются учебно-методические комплексы и, с учётом реалий «электронного обучения», электронные учебно-методические комплексы. Это свидетельствует о том, что востребованы именно системы дидактических средств, учебно-методические (дидактические) комплексы.

Представляется очевидным, что система дидактических средств практической реализации процесса обучения по учебному предмету может быть разработана только на основе определённой концепции. Ведь сконструированный дидактический комплекс должен быть «вмонтирован» в целостный образовательный процесс, быть элементом более широкой педагогической системы – образовательной среды, организованной в соответствии с определённой идеологией образования.

В этой связи выглядит в определённой мере парадоксальной следующая ситуация. При поиске по массиву публикаций, содержащихся в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, обнаруживается:

– педагогическая теория: 180 публикаций, 630 цитирований;
– дидактическая теория: 13 публикаций, 100 цитирований;
– педагогическая концепция: 239 публикаций, 547 цитирований;
– дидактическая концепция: 30 публикаций, 137 цитирований,

но:

– концепция средств обучения: 0 публикаций;
– концепция дидактических средств: 0 публикаций;
– концепция создания средств обучения: 0 публикаций;
– концепция создания дидактических средств: 0 публикаций;
– моделирование средств обучения: 0 публикаций;
– моделирование дидактических средств: 0 публикаций.

С целью построения теоретического обоснования разработки системы современных дидактических средств автором статьи была предложена концепция дидактического комплекса проблемного обучения [16].

Механизмом применения разработанной концепции стало проведение моделирования системы дидактических средств для курса физики основной школы при использовании в преподавании в качестве основного метода проблемного обучения. *Дидактическое моделирование системы средств обучения* определяется здесь как познавательная деятельность по созданию модели дидактического комплекса. В случае дидактического комплекса «Физика – 7–9» модель представляет графическую схему (рис. 1). Стрелками на схеме указаны связи между элементами; направление стрелки (связи) – указание иерархической подчинённости элементов.

Дидактическое проектирование системы средств обучения – определяемая результатами моделирования деятельность разработчика средств обучения по установлению требований к структуре и предметному содержанию элементов дидактического комплекса – позволило сформулировать требования к элементам комплекса – дидактическим пособиям. В качестве примера на рис. 2 показаны результаты проектирования элементов модуля формирования повышенной компетентности учащихся ДКПО «Физика – 7–9».

Пособия для факультативных занятий и книги для дополнительного чтения являются элементами дидактического комплекса проблемного обучения «Физика – 7–9», и по этой причине они были спроектированы с упором на организацию с их помощью активной познавательной деятельности учащихся, выполнения ими продуктивных заданий.

Намеченный проект дидактического комплекса в дальнейшем был уточнён в процессе процедуры прогнозирования. *Дидактическое прогнозирование результатов проектирования системы средств обучения* мы понимаем как оценку оптимальности структуры дидактического комплекса и эффективности его будущего практического применения в образовательном процессе. В рассматриваемом случае средством прогнозирования являлись экспертные оценки комплекса «Физика – 7–9» учителями физики, данные ими на методических семинарах, проведённых автором комплекса.

После выполнения таких этапов работы по созданию системы дидактических средств, как моделирование, проектирование и связанное с последним прогнозирование, приступают к дидактическому планированию. Под *дидактическим планированием* в случае разработки дидактического комплекса средств обучения будем понимать установление последовательности конструирования элементов комплекса, календарных сроков создания элементов и порядка будущей работы по экспериментальной проверке созданных элементов и в целом всей дидактической системы.

Так, например, при разработке дидактического комплекса «Физика – 7–9» в первую очередь необходимо было разработать программу курса физики основной школы, которая является структуроопределяющим элементом комплекса. Затем была запланирована разработка учебников физики для 7–9 классов – ядра комплекса, а также методических пособий для учителей и тематических тетрадей для учеников – элементов организационного модуля. Следующий по плану этап работы – создание средств текущего и тематического контроля (тематические тесты, сборники самостоятельных и контрольных работ по физике, бланки тематических зачётов). На заключительном этапе была запланирована разработка многовариантных задач, электронных форм учебников, создание элементов модуля формирования повышенной компетентности учащихся и сценариев уроков.

Непосредственная практическая работа по созданию отдельных элементов системы дидактических средств составляет содержание *дидактического конструирования*. В нашем случае результатом такого дидактического конструирования, опирающегося на результаты, полученные в процессе дидактического моделирования и дидактического проектирования, является создание комплекса проблемного обучения «Физика – 7–9». Комплекс содержит в общей сложности 31 учебное пособие. Такая система проблемно ориентированного дидактического инструментария позволяет учителю физики оптимальным образом организовать развивающее обучение, понимаемое нами как «обучение, которое, действуя в зоне ближайшего развития, наращивает дифференциацию и интеграцию когнитивных структур, “надстраивая” всё новые и новые актуальные уровни развития» [16, с. 10].

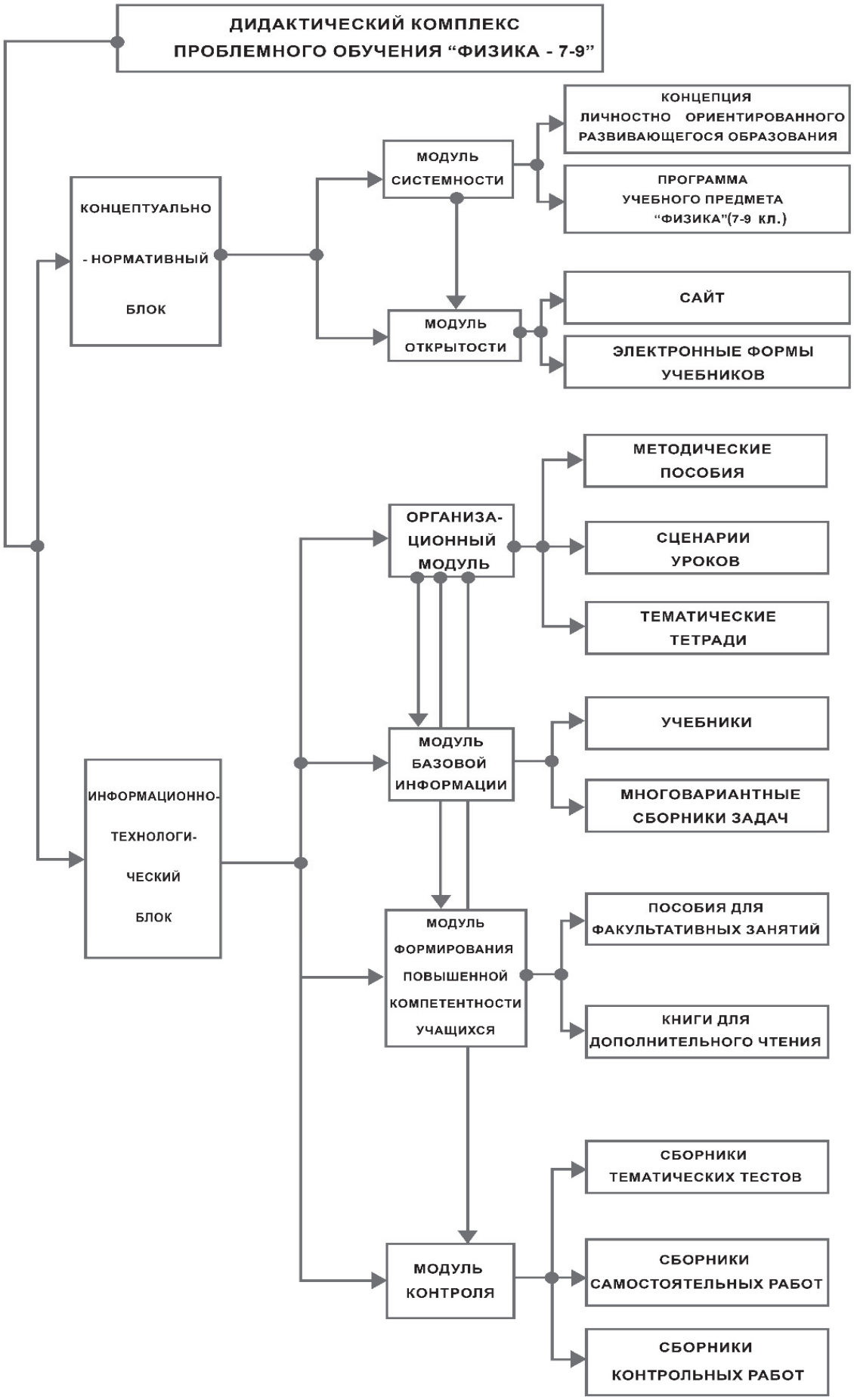


Рис. 1. Модель ДКПО «Физика – 7–9»

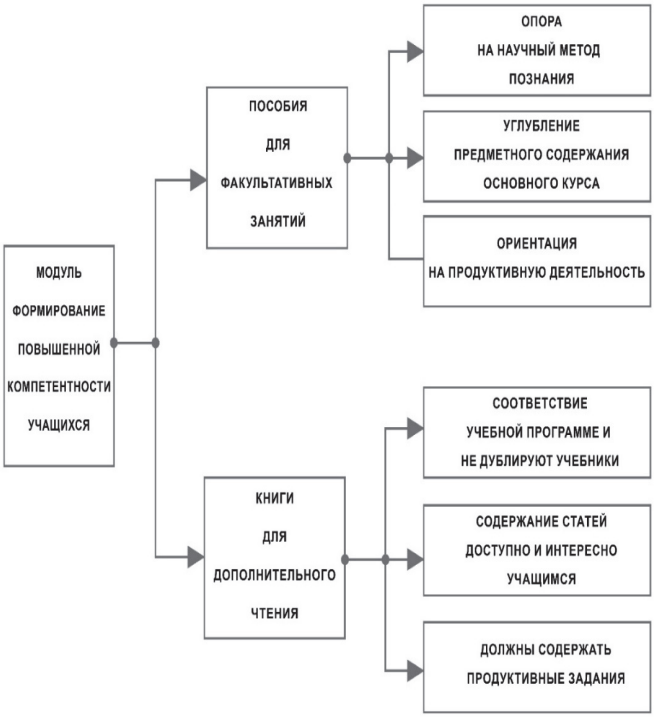


Рис. 2. Результаты проектирования элементов модуля формирования повышенной компетентности учащихся ДКПО «Физика – 7–9»

Проведённый анализ научно-педагогической литературы, разработка концепции дидактического комплекса проблемного обучения и практика создания системы средств обучения позволяют сделать следующие общие выводы:



Рис. 3. Взаимосвязь процедур моделирования, проектирования, прогнозирования, планирования и конструирования средств обучения

– если конструктор дидактических средств (или авторский коллектив) ставит перед собой цель создания не набора средств обучения, не учебно-методического комплекта, а системы средств обучения, дидактического комплекса, то эта работа должна базироваться на определённой концепции дидактического комплекса, задающей вектор его моделирования.

– Заключительный этап конструирования дидактических средств предваряют процедуры дидактического моделирования, проектирования, прогнозирования, планирования, находящиеся в тесной связи друг с другом (рис. 3).

– Результативность подхода «теория – модель – проектирование – практическая реализация» подтверждена при конструировании автором статьи дидактического комплекса проблемного обучения для курса физики основной школы. Созданный комплекс «Физика – 7–9» показал свою дидактическую эффективность в ходе специально организованного педагогического эксперимента и опытно-инновационной работы.

Библиографический список

1. Лазарев В.С. Актуальные вопросы подготовки учителей для школы XXI века. *Вестник Сургутского педагогического университета.* 2022; № 1 (76): 9–18.
2. *Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития.* Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020.
3. Лазарев В.С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации. *Педагогика.* 2015; № 4: 10–19.
4. Сериков В.В. *Метод моделирования в педагогическом исследовании.* Available at: https://www.instrao.ru//images/Kafedra
5. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010; Т. 2, № 1 (3): 11–20.
6. Котлярова И.О. Метод моделирования в педагогических исследованиях: история развития и современное состояние. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019; Т. 11, № 1: 6–20.
7. Борытко Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета.* 2006; № 1 (14): 11–14.
8. Сериков В.В. Методологическая экспертиза педагогического исследования. *Образовательное пространство в информационную эпоху – 2023:* сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. Москва: ИСРО, 2023: 608–617.
9. Глузман А.А. Проектирование как педагогический феномен: методологические и теоретические аспекты проблемы. *Январские педагогические чтения.* 2019; № 5 (17): 10–16.
10. Яковлева Н.О. *Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем.* Челябинск: Издательство Челябинского гуманитарного института, 2008.
11. *Проектирование образовательного процесса в средней и высшей школе*. Шуя: Издательство ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009.
12. Муравьёва Г.Е. *Дидактическое проектирование*. Шуя: Издательство ШГПУ, 2000.
13. Горбунова Н.В. Педагогическое прогнозирование: теоретический аспект. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-1: 79–81.
14. Планирование. *Педагогический словарь*. Москва, 2008: 149–150.
15. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Конструирование индивидуальной образовательной траектории обучения студента современного педагогического университета. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2017; № 4: 51–56.
16. Андрюшечкин С.М. *Дидактический комплекс проблемного обучения: теория, модель, практическая реализация.* Москва: Баласс, 2018.

References

1. Lazarev V.S. Aktual'nye voprosy podgotovki uchitelej dlya shkoly XXI veka. *Vestnik Surgutskogo pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 1 (76): 9-18.
2. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya.* Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2020.
3. Lazarev V.S. FGOS obschego obrazovaniya: blesk deklaracij i perspektivy realizacii. *Pedagogika.* 2015; № 4: 10-19.
4. Serikov V.V. *Metod modelirovaniya v pedagogicheskom issledovanii.* Available at: https://www.instrao.ru//images/Kafedra
5. Dahin A.N. Modelirovanie v pedagogike. *Idei i ideały*. 2010; T. 2, № 1 (3): 11-20.
6. Kotlyarova I.O. Metod modelirovaniya v pedagogicheskih issledovaniyah: istoriya razvitiya i sovremennoe sostoyanie. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2019; T. 11, № 1: 6-20.
7. Borytko N.M. Modelirovanie v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2006; № 1 (14): 11-14.
8. Serikov V.V. Metodologicheskaya `ekspertiza pedagogicheskogo issledovaniya. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu `epohu - 2023:* sbornik nauchnyh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: ISRO, 2023: 608-617.
9. Gluzman A.A. Proektirovanie kak pedagogicheskij fenomen: metodologicheskie i teoreticheskie aspekty problemy. *Yanvarskie pedagogicheskie chteniya*. 2019; № 5 (17): 10-16.
10. Yakovleva N.O. *Pedagogicheskoe proektirovanie innovacionnyh obrazovatel'nyh sistem.* Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gumanitarnogo instituta, 2008.
11. *Proektirovanie obrazovatel'nogo processa v srednej i vysshej shkole.* Shuya: Izdatel'stvo GOU VPO «ShGPU», 2009.
12. Murav'eva G.E. *Didakticheskoe proektirovanie*. Shuya: Izdatel'stvo ShGPU, 2000.
13. Gorbunova N.V. Pedagogicheskoe prognozirovanie: teoreticheskij aspekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-1: 79-81.
14. Planirovanie. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva, 2008: 149-150.
15. Korneev D.N., Korneeva N.Yu. Konstruirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii obucheniya studenta sovremennogo pedagogicheskogo universiteta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 4: 51-56.
16. Andryushechkin S.M. *Didakticheskij kompleks problemnogo obucheniya: teoriya, model', prakticheskaya realizaciya.* Moskva: Balass, 2018.

Статья поступила в редакцию 07.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-20-25

Tsyglakova E.A., *Cand. of Sciences (Social Studies), Senior Lecturer, Department of Physical Culture and Life Safety, Balashov Institute (branch), Saratov National Research State University n.a. N.G. Chernyshevsky (Balashov, Russia), E-mail: elenarasp@yandex.ru*
Besschetnova O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Culture and Life Safety, Balashov Institute (branch), Saratov National Research State University n.a. N.G. Chernyshevsky (Balashov, Russia), E-mail: besschet2703@mail.ru*
Vikulov A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Culture and Life Safety, Balashov Institute (branch), Saratov National Research State University n.a. N.G. Chernyshevsky (Balashov, Russia), E-mail: viculov73@mail.ru*

THE STUDY OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. The relevance of the presented research is due to the fact that the latest technologies, namely the media resources of the Internet, have an increasing influence on the younger generation these days. Under the influence of the modern Internet, the structure of the communication process will change significantly, a new type of culture is being formed—cyberculture. This fact, in turn, contributes to the process of digitizing the real world of modern man. The real reality for him becomes a virtual one, which is largely divorced from ordinary real human life. A large number of dangers lie in wait for modern young people on the Internet. The process of personality virtualization is ambiguous and fraught with a significant number of threats. The article examines the problems of Internet addiction, including its most common form of cybercommunication addiction, which is formed as a result of excessive communication on social networks, analyzes the structure of the virtual identity of users of social networks. The authors present the results of a study of the level of Internet and cybercommunication dependence of modern students and characterize the factors influencing the formation of virtual identity. Based on the results of the study, we have developed a program aimed at preventing students from developing Internet-dependent behavior (cybercommunication addiction), and in the case of existing Internet addiction, reducing its level.

Key words: **Internet, Internet addiction, cybercommunication addiction, virtual identity, social networks, cuberculture, students**

Е.А. Цыглакова*, канд. социол. наук, доц., доц., Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, E-mail: elenarasp@yandex.ru*
О.В. Бессчетнова*, канд. пед. наук, доц., Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, E-mail: besschet2703@mail.ru*
А.В. Викулов*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры и безопасности жизнедеятельности Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», г. Балашов, E-mail: viculov73@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Актуальность представленного исследования обусловливается тем, что новейшие технологии, а именно – медийные ресурсы сети Интернет оказывают в наши дни все большее влияние на подрастающее поколение. Под воздействием современного Интернета существенно изменятся структура процесса общения, формируется новый вид культуры – киберкультура. Данный факт, в свою очередь, способствует процессу оцифровывания реального мира современного человека. Подлинной реальностью для него становится виртуальная, которая в значительной степени оторвана от обычной реальной человеческой жизни. Большое количество опасностей подстерегает современных молодых людей на просторах Интернета. Процесс виртуализации личности носит неоднозначный характер и таит в себе значительное количество угроз. В статье рассмотрены проблемы интернет-зависимости, в том числе и наиболее ее распространенной формы – киберкоммуникативной зависимости, формирующейся в результате неумеренного общения в социальных сетях, анализируется структура виртуальной идентичности пользователей социальных сетей. Авторами представлены результаты исследования уровня интернет- и киберкоммуникативной зависимости современных студентов, и охарактеризованы факторы, оказывающие влияние на формирование виртуальной идентичности. Основываясь на результатах исследования, нами разработана программа, направленная на предотвращение возникновения у студентов интернет-зависимого поведения (киберкоммуникативной зависимости), а в случае уже имеющейся интернет-зависимости – снижение ее уровня.

Ключевые слова: **интернет, интернет-зависимость, киберкоммуникативная зависимость, виртуальная идентичность, социальные сети, киберкультура, студенты**

Современный процесс обучения предполагает использование информационных ресурсов, предоставляемых сетью Интернет, в результате чего представителям подрастающего поколения зачастую приходится проводить значительное количество времени в данной сети, подолгу пропадая в ней. Кроме поиска информации для учебы молодые люди также длительное время могут находиться на просторах социальных сетей. Результатом погружения во Всемирную паутину может являться появление проблем с учебной деятельностью, здоровьем и формированием различного рода аддикций, таких, например, как интернет-зависимость.

По мнению Ц.П. Короленко, изучавшего проблему, посвященную психосоциальной аддиктологии, наличие элементов аддиктивного поведения следует констатировать у «человека, уходящего от реальности путем изменения своего психического состояния» [1, с. 12].

В.Л. Малыгина считает, что аддикцию следует констатировать в том случае, когда у человека появляется стремление уйти от реальности, и данное стремление становится навязчивой идеей, занимающей первостепенное место в сознании человека, становясь при этом центральной идеей, которая вторгается в жизнь и становится причиной отрыва от реальности [2, с. 95].

К положительным эффектам взаимодействия человека с компьютером и современными гаджетами следует отнести:

– развитие всех видов мышления и интеллектуальных способностей, необходимых для решения задач, различных по уровню сложности;
– улучшение познавательных процессов;
– повышение уверенности в себе и уровня самооценки;
– формирование деловой активности, точности и умения поиска нужной информации, ее анализа и работы с ней.

Но, как и у любой медали, у данного вида общения есть и свои отрицательные стороны, такие как:

– формирование различного вида аддиктивного поведения (интернет-зависимости, коммуникативной зависимости, зависимости от компьютерных игр и др.) и деструктивного поведения;
– деформация структуры личности;
– уход в виртуальную реальность.

Привлекательность виртуальной реальности обусловливается, на наш взгляд, развитием современных информационных технологий, позволяющих людям, которые находятся на большом друг от друга расстоянии, общаться, дружить, влюбляться, ссориться, враждовать и пр. Причем стоит отметить, что это, как правило, может происходить значительно эмоциональнее, чем в жизни реальной. В отношения подобного рода люди могут вступать достаточно легко. Это обусловлено сохранением анонимности, отсутствием страха перед применением физической силы, поскольку эмоции выражаются только в словесной форме, что тем не менее не является помехой испытывать пользователям весь эмоциональный спектр.

Интернет пользуется привлекательностью у людей одиноких или скромных, а также боящихся общения реального, поскольку в данной сети у них появляется возможность быть услышанными, общаться без страха, не соответствовать определенным критериям выбора собеседника или друга. Современный Интернет способен создавать иллюзию дружеского общения и любви, не обеспечивая выполнения требований дружбы или любви, существующих реальной жизни. Например, это может проявляться в такой области, как общение на расстоянии, знакомство с иностранцами и др.) [3, с. 95].

Как правило, отмечает Е.В. Васильева, те, кто становятся интернет-зависимыми, меняются как личности. Это уже не гармонические личности, а личности аддиктивные. Для аддиктов характерна смена аддиктивной реализации. Опасность заключается в том, что рано или поздно аддиктивные личности становятся социально дезадаптированными [4, с. 32–39].

М.И. Дрепа выделяются позиции и ориентиры, позволяющие свидетельствовать о формировании у личности интернет-зависимости. К ним автор относит:

– наличие назойливого желания постоянно отслеживать сообщения, получаемые помощью электронной почты и специальных сетей, которые предназначены для общения,

– присутствие непрерывного желания быть в сети онлайн (даже без наличия определенной цели) и ощущение беспокойства в формате офлайн;

– появление жалоб от окружающих, друзей и членов семьи на то, что человек большую часть своего времени «зависает» в сети;

– проявление человеком достаточно резкой реакции в том случае, когда его отвлекают от сети или о чем-нибудь просят;

– потеря человеком контроля в отношении времени, проводимого в сети;

– появление проблем в учебной деятельности или работе [5, с. 52–57].

Стоит отметить, что общение в сети Интернет является достаточно привлекательным для своих пользователей.

Интернет благодаря своим особенностям сегодня выступает в качестве удобного средства для изучения идентичности. Его привлекательность, по мнению Е.И. Бродовской, Синяков А.В., Иванова И.С., обусловливается, кроме всего прочего:

– анонимностью;

– доступностью;

– невидимостью;

– множественностью;

– безопасностью;

– простотой использования [6].

О.В. Авсеева в своих исследованиях указывает на то, что личностные особенности способны оказывать влияние на формирование интернет-зависимости. К данным особенностям ею относятся:

– сниженная переносимость трудностей, присущих повседневной жизни, наряду с наличием достаточно неплохой переносимости кризисных ситуаций;

– наличие скрытого комплекса неполноценности, который сочетается с проявляемым внешне превосходством;

– желание говорить неправду;

– присутствие у личности стремления обвинять других, зная при этом об их невиновности;

– нежелание принимать ответственность и стремление ее избегать при принятии решений;

– стереотипность, повторяемость поведения человека;

– наличие зависимости и тревожности [7, с. 181–184].

Благодаря специфическим возможностям компьютера усиливается влияние на личность и психические составляющие человека и, как следствие, оказывается значительное влияние на социализацию личности [8, с. 212–124].

Следует отметить, что формирование личности современного молодого человека, его социальное развитие и становление происходят в условиях информационного общества. Новые информационные технологии в наши дни оказывают значительное влияние на данные процессы.

Ю.В. Судич указывает на то, что Интернет, являясь всемирной информационной системой, образует особую реальность, в качестве которой выступает киберпространство, при этом порождая киберкультуру, которой присущи свои понятия, ценности, образ мыслей и язык. Интернет, по мнению автора, следует рассматривать в качестве одной из основных составляющих становления современного информационного общества [9, с. 59–62].

М.С. Иванов пишет о том, что виртуальные миры притягательны ввиду своей реалистичности, но не только картинкой, а ещё и возможностью взаимодействовать в виртуальном мире, и «представляют собой пространство для жизни и деятельности человека, альтернативное повседневной действительности» [10, с. 18], где играющий может реализовать свои мотивы и ценности. Интерактивность придает возможность взаимодействовать с миром, изменять его, влиять на ход событий, развиваться – все это образует совокупный образ событий вместе с реалистичным графическим изображением, что создаёт виртуальный мир, который становится почти настоящим. По его мнению, «эффект присутствия» в виртуальной реальности обусловлен восприятием виртуальных стимулов по аналогии с реальными.

Социальные сети как часть интернет-пространства также способны оказывать значительное влияние на процессы формирования у молодых людей базовых духовных и культурных ценностей и их виртуальной идентичности.

Д.Н. Погореловым выделяются следующие компоненты структуры виртуальной идентичности пользователей социальных:

– «склонность к кибераддикции», отражающая субъективную ценность социальных сетей и лежащая в основе актуализации формирования зависимости при их чрезмерном использовании;

– «принятие субкультуры» – данный компонент иллюстрирует степень согласия личности с нормами, которые являются характерными для виртуальных сообществ, а также позволяют выявить меру их принятия;

– «виртуальный образ», отражающий конструирование в виртуальном пространстве социальных сетей идеализированного «Я-образа» [11, с. 46].

Виртуальная молодежная субкультура, которая формируется в сетевых сообществах, выражает собой молодежную систему ценностей, установок, способов поведения, жизненных стилей и предпочтений, символов, атрибутов, эпатажа и моды [12, с. 36–404].

Необходимо отметить, что для виртуальной молодежной субкультуры характерно, кроме всего прочего, и формирование принципиально новых паттернов социально-информационного поведения. Одним из них выступает так называемый смартфоб. Автором термина «смартМоб» (от англ. «smartmob» – «умная толпа») является американский социолог Г. Рейнгольд [13, с. 41].

Его стоит рассматривать в качестве способа коллективного поведения и самоорганизации членов сетевых сообществ, дающего возможность незнакомым друг с другом людям согласованно действовать в коммуникативно-информационном пространстве.

В иерархии ценностей представителей виртуальной субкультуры, кроме свободы, на одном из первых мест находится возможность индивидуально-личностного и креативного самовыражения [14, с. 173–200; 15, с. 33–52].

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что студенческий возраст (от 17 до 23 лет) выступает одним из важнейших периодов, оказывающих значительное влияние на процесс становления личности. Именно в данном возрасте происходит укрепление характера, приобретаются черты его стабилизации, в большей степени развиваются нравственные чувства молодого человека в связи процессами освоения социальных и трудовых ролей взрослого человека, включение его в самостоятельную деятельность и началом трудовой деятельности.

В том случае, если студент чрезмерно увлекается Интернетом, у него могут возникать проблемы, касающиеся процесса обучения и общения со сверстниками. Проводя значительное количество времени на просторах Всемирной паутины, молодой человек может «выпадать» из объективной реальности, интересуясь исключительно виртуальным миром и событиями, в нем происходящими. Все это может приводить к возникновению проблем в реальной жизни, учебе, общении, становясь источником возникновения чрезмерной усталости, стресса и нервных расстройств. Могут подвергаться изменению этические и моральные нормы, формироваться эрозии духовных и культурных ценностей.

Специалисты утверждают, что больше всего зависимости подвержены студенты, имеющие заниженную самооценку в сочетании с комплексом неполноценности, а также те, которые испытывают трудности в реальном общении [6].

К. Янг, отмечает, что виртуальный мир социальных сетей предоставляет своим пользователям возможность легкой реализации базовых потребностей в общении, получения уважения, создавая с этой целью некий перфектный имидж, который им свойственен в реальной жизни [13, с. 304–312].

Также многими российскими и зарубежными психологами отмечается увеличение негативных последствий избыточного времяпребывания студентов как в Интернете в целом, так и социальных сетях в частности [5; 9; 16].

При отсутствии самоконтроля со стороны молодых людей, подчеркивает М.В. Ростовцев, данные лица могут приобрести не только различные социальные и психические личностные деформации, но и у них также могут сформироваться аддиктивные модели поведения [3].

Исследования интернет-зависимости получили особую актуальность в связи с тенденцией роста данного явления и популяризации сети Интернет [4; 5; 17]. Стоит отметить, что интернет-зависимость представляет собой один из видов аддиктивного поведения [2; 1].

Исследователями подчеркивается то факт, что личностные особенности способны оказывать влияние на формирование интернет-зависимости [7; 6; 8].

Современный Интернет, порождает киберкультуру, которой присущи свои понятия, ценности, образ мыслей и язык, и способствует процессу виртуализации личности [11; 9; 12; 13; 14; 15; 16].

В отдельных работах приводятся данные о глобальном воздействии сети Интернет на психику, физическое самочувствие и мировоззрение людей [11; 9], подчеркивается, что на сегодняшний день все больше увеличивается число молодых людей, проводящих значительное количество времени, как в сети Интернет в целом, так и в социальных сетях в частности [3; 1]. Данный факт приводит к тому, что молодые люди могут «выпадать» из объективной реальности, интересуясь исключительно виртуальным миром и его событиями. У них появляется проблемы в реальной жизни, учебе, общении. Все это может сопровождаться возникновением чрезмерной усталости, стресса и нервных расстройств. Могут подвергаться негативному изменению этические и моральные нормы, духовные и культурные ценности [5; 10; 2; 3].

Анализ состояния изучаемой проблемы позволил установить, что проблема интернет-зависимости сегодня исследуется достаточно активно. Однако отмечается противоречие между возрастающим количеством интернет-зависимых пользователей среди молодых людей и недостаточной степенью разработки мер профилактики данного вида зависимости, а также отсутствием разработанных и апробированных программ по профилактике указанного вида зависимости.

Целью исследования выступает научное обоснование и разработка программы, направленной на создание условий для предотвращения возникновения у студентов интернет-зависимого поведения (киберкоммуникативной зависимости), а в случае уже имеющейся интернет-зависимости – снижение ее уровня. Исходя из цели исследования, в качестве его объекта выступила интернет-зависимость.

Задачи исследования:

– подобрать диагностический инструментарий для выявления интернет-зависимых студентов и изучения показателей их виртуальной идентичности;

– определить у студентов уровень интернет- и кибкеркоммуникативной зависимости;

– выявить особенности их виртуальной идентичности;

– разработать программу повышения коммуникативной компетентности и информационной грамотности студентов, направленную на профилактику возникновения интернет-зависимости.

Научная новизна исследования:

– определена сущность интернет-зависимого поведения (киберкоммуникативной зависимости), проявление которого заключается в смещении интересов личности в виртуальную реальность, имеющую своей целью восполнение недостающих сфер реальной жизни;

– выявлена степень выраженности структурно-содержательных компонентов виртуальной идентичности, формирующейся у студентов – пользователей социальных сетей, выступающих в качестве индикаторов проявления данного вида идентичности;

– установлена связь между уровнем интернет-зависимости и показателями виртуальной идентичности;

– разработана программа, направленная на профилактику возникновения интернет-зависимости.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации современных представлений:

– о сущности и природе возникновения интернет-зависимого поведения как одного из видов поведения аддиктивного;

– о личностных особенностях интернет-зависимых;

– об особенностях виртуальной идентичности пользователей социальных сетей.

Практическая значимость работы заключается в:

– выявлении уровня интернет- и кибкеркоммуникативной зависимости студентов педагогического вуза;

– изучении особенностей конструирования идеализированного «Я-образа» в виртуальном пространстве социальных сетей;

– разработке программы повышения коммуникативной компетентности и информационной грамотности студентов, направленной на профилактику возникновения интернет-зависимости.

Предложенный диагностический инструментарий дает возможность выявить интернет-зависимых студентов, получить данные о рисках формирования у студентов интернет-зависимости как вида деструктивного поведения, об особенностях представления личности респондентов о себе.

Материалы исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов, преподавателей, кураторов и других специалистов, осуществляющих работу со студентами высшей школы.

Исследовательская работа проводилась на базе Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского» (БИ СГУ). В исследовании принимали 248 студентов в возрасте от 17 до 23 лет.

В качестве диагностического инструментария для проведения исследования использовались следующие методики:

1. Тест Кимберли Янг «Интернет-зависимость» (адаптированный В.А. Лоскутовой). Указанную выше методику следует рассматривать в качестве инструмента самодиагностики патологического пристрастия личности к сети Интернет (вне зависимости от формы данного вида пристрастия).

2. Опросник А.В. Тончевой «Диагностика киберкоммуникативной зависимости». Автор методики под киберкоммуникативной зависимостью понимает зависимость личности от общения водной из наиболее популярной коммуникационной среде Интернет, а именно – социальной сети [17].

3. «Виртуальная идентичность пользователей социальных сетей» (ВИПСС) Д.Н. Погорелова. Данная методика позволяет выявить три фактора: «риск формирования у личности зависимости», «склонности личности к формированию деструктивного поведения», а также «особенности представления личности о себе».

Фактор «риск формирования зависимости» отражает наличие или отсутствие у личности тенденции навязчивого стремления использовать Интернет и проводить существенное количество времени в данной сети, что, несомненно, оказывает значительное влияние на жизненный потенциал человека, приводя к его снижению. Д.Н. Погорелов [11], в свою очередь, подчеркивает, что в основе формирования интернет-аддикции находятся такие параметры, как достаточно низкий самоконтроль и эмоциональная неустойчивость личности.

Фактор «склонность к деструктивному поведению» демонстрирует предрасположенность личности к нарушению социальных норм и правил, а именно: склонность к демонстрации враждебности и агрессивности в сети Интернет, наличие готовности не только рисковать, но и проявлять определенную спонтанность и неуместную прямолинейность.

Фактор «представления личности о себе» позволяет отразить специфику самопрезентации и особенности личностных качеств, таких как экспрессивность, чувствительность, открытость и особенности межличностных отношений, например, зависимость, эгоистичность, реализуемых в интернет-сети.

Результаты исследования, проведенного с помощью теста К. Янга, позволили нам сделать следующие выводы:

– минимальный риск возникновения интернет-зависимости (низкий уровень) отмечается у 35% респондентов;

– склонность к возникновению интернет-зависимости (средний уровень) выявлена у 52% студентов;

– выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимости (высокий уровень), проявляющийся в виртуализации отношений, присущ 13% респондентов.

Проведя анализ полученных с помощью теста К. Янга данных, можно сделать вывод о том, что у большей части студентов могут наблюдаться проблемы, которые связаны с чрезмерным увлечением Интернетом.

Сходные результаты показала диагностика киберкоммуникативной зависимости, осуществляемая при помощи методики А.В. Тончевой, а именно: низкий уровень киберкоммуникативной зависимости характерен для 28% опрошенных студентов, средний – для 56% и высокий – для 16%.

Таким образом, полученные в результате исследования данные свидетельствуют о том, что большая часть студентов имеют ту или иную степень зависимости от сети Интернет, часть из которых находятся на этапе формирования данного вида зависимости, так называемой стадии «прилипания».

Анализируя ответы студентов на вопросы опросника, нам удалось выявить следующее: 24% респондентов достаточно часто находятся в беспрерывном режиме онлайн более 2 часов в сутки, 13% – очень часто, 9% – всегда. Студенты в количестве 33% испытывают непреодолимое желание использовать социальную сеть, из них всегда – 3%, очень часто – 17%, достаточно часто – 13%.

Респонденты в количестве 25% часто и очень часто раздражаются, когда не имеют возможности посетить свою «страницу» в социальной сети, выражая ругательством или иным образом свое негодование, когда кто-то пытается их отвлечь от нахождения в социальной сети или в том случае, когда социальная сеть не работает.

Отмечают, что посещение социальных сетей улучшает настроение часто (21%), очень часто (5%), всегда (2%) улучшает настроение. Около 22% респондентов социальная сеть используют для того, чтобы уйти от личных проблем. 32% испытуемых предпринимают часто и очень часто безуспешные попытки сократить время, проводимое в социальной сети.

Приблизительно треть респондентов узнают новости из социальных сетей, 10% студентов обсуждают в компании с друзьями новости, полученные из социальных сетей. 8% опрошенных ответили, что часто и достаточно часто добавляют в «друзья» незнакомых людей.

33% респондентов часто и очень часто пользуются такими выражениями, как «спс» или «пжл». Восклицают «Да! Точно!», кивая головой в знак согласия к очередному сообщению очень часто и часто, не находясь при этом за компьютером (не используя другой гаджет), 20% студентов. Могут опоздать или проспать занятия вследствие проведенной ночи в сети около 9% опрошенных.

Таблица 1

Результаты исследования, проведенного при помощи методики ВИПСС Д.Н. Погорелова

Шкалы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Склонность к кибераддикции	12%	70%	18%
Принятие субкультуры	10%	64%	26%
Виртуальный образ	12%	30%	58%
Интегральный показатель	11%	55%	34%

По шкале «склонность к кибераддикции» нами были получены следующие результаты:

– высокий уровень по данной шкале констатируется у 12%. Данный факт может свидетельствовать о наличии у этой группы респондентов неконтролируемого желания ежедневно использовать социальные сети, как правило, не имея при этом конкретной цели. Наблюдается повышение значимости виртуального пространства социальных сетей и снижение интереса к реальному миру. Данной категории испытуемых может быть присуща утрата контроля над временем, проводимым в сети, отмечается постоянное стремление использовать гаджеты (смартфоны, планшеты, компьютеры). Выявлен праздный характер пребывания в сети, наблюдается желание широко и детально освещать происходящие в ней события. Могут возникать сложности в межличностном взаимодействии с реальным миром. Настроение данной группы испытуемых может значительно меняться в зависимости от возможности использования социальных сетей. У них не формируется критическое отношение к материалам, которые размещены в социальных сетях. Они не задумываются о негативных последствиях, связанных с чрезмерным времяпрепровождением онлайн;

– средний уровень по шкале «склонность к кибераддикции» выявлен у 70% респондентов. Он характеризуется тем, что данные студенты используют социальные сети ежедневно, имея своей целью решение широкого диапазона задач – от общения до поиска информации. Пребывая на просторах социальных сетей, данная группа респондентов достаточно активно использует их возможности, при этом пользователями подчеркиваются их преимущества. И, несмотря на то, что они там проводят значительное количество времени, у них наблюдается сохранение таких качеств, как контроль и критичность;

– низкий уровень по данной шкале выявлен у 18% опрошенных студентов. Данная группа респондентов целенаправленно, контролируемо и несисте-

матически использует социальные сети для решения определенных конкретных задач. В качестве указанных задач может выступать неформальное или деловое общение, просмотр новостей и т. д. Таким студентам присуща избирательность в публикации материалов (фотографий, видеороликов и пр.), размещаемых в социальных сетях. Они предпочитают общение реальное и избирательно относятся к информации, которая размещается в социальных сетях.

По шкале «принятие субкультуры» получены следующие результаты:

– высокий уровень по данной шкале, выявленный у 10%, характеризует выраженное и достаточно полное одобрение ими специфических норм субкультуры, характерной для пользователей социальных сетей в широком спектре ситуаций. У них может отмечаться низкий уровень критичности и наличие страха от возможных виртуальных «санкций». Характер их интернет-активности, а также мнений, суждений, восприятия находится под влиянием данных норм. Указанной категории респондентов присуще одобрение недопустимых стилей коммуникации, в качестве которых может быть использование нецензурной лексики, циничных и грубых выражений, в том числе и применение кибербуллинга. Они склонны к использованию анонимности (сокрытию или указанию неверных данных о личности), могут использовать «письменную разговорную речь» (отличающуюся толерантностью к допускаемым пунктуационным и грамматическим ошибкам). Достаточно часто ими используются возможности дистанционной коммуникации (с представителями других городов, регионов, стран);

– средний уровень присущ 64% опрошенных студентов. Он отражает частичное принятие респондентами норм субкультуры пользователей, которое находится в зависимости от задач пребывания в социальных сетях и специфики конкретной ситуации. Отношение к нормам у них может изменяться в зависимости от виртуальных «санкций», которые могут наступить со стороны референтных пользователей. Они способны сочетать высокое одобрение одних норм субкультуры и непринятие других;

– низкий уровень, отмеченный у 26% респондентов, свидетельствует о наличии у них критической оценки норм субкультуры пользователей социальных сетей, основой которой выступает соответствие ценностным установкам личности. Они не испытывают страха перед виртуальными «санкциями». Для них характерна низкая степень зависимости от мнений и суждений других пользователей социальных сетей. Они отличаются самостоятельностью в принятии решений и отстаивании собственного мнения в виртуальном пространстве социальных сетей.

Результаты исследования по шкале «виртуальный образ» показали следующее:

– высокий уровень по данной шкале выявлен у 12% респондентов. Данный уровень позволяет отразить конструирование идеализированного «Я-образа» в виртуальном пространстве социальных сетей, который, в свою очередь, отражает комплекс представлений личности о желаемом физическом облике и предпочитаемых психологических свойствах, при помощи которых пользователь вступает в виртуальную коммуникацию. Данные респонденты могут ретушировать собственные фотографии перед тем, как их выложить их в социальных сетях. Они достаточно критически относятся к недостаткам своей внешности, демонстрируемой в виртуальном пространстве. Ими, как правило, может подчеркиваться преувеличение своих личностных и профессиональных достижений. Осуществляется гиперболизированная демонстрация своего успеха и статуса в социальных сетях, отмечается создание так называемой «виртуальной репутации». В случае, когда реальный и виртуальный образ значительно расходятся, они могут испытывать чувство вины;

– средний уровень, констатируемый у 30% опрошенных, характеризует конструирование виртуального «Я-образа», который отражает комплекс психологических и физических свойств личности, частично соответствующих «Я-образу» реальному. Данные респонденты могут приукрашивать или скрывать определенные компонентов конструируемого образа, имея при этом своей целью осуществление более выгодной самопрезентации и эффективной коммуникации, которые происходят в виртуальном пространстве социальных сетей. Данные пользователи подчеркивают преимущества легкой трансформации виртуального образа в зависимости от того, какую имеют цель пребывания в социальных сетях. Отмечаются определенные возможности некоторой идеализации своего виртуального образа;

– низкий уровень выявлен у 58% респондентов. Он свидетельствует о наличии конструирования в виртуальном пространстве социальных сетей «Я-образа», который отражает комплекс их психологических физических свойств на уровне возможностей интерфейса социальной сети, высоко соотносимых со свойствами их реального «Я-образа». Для них характерна аутентичность и устойчивость виртуального образа, демонстрируемые ими в качестве пользователей, которые отражают подлинные, уникальные, фактические аспекты их реального образа. Также подлинными являются их аскриптивные характеристики, такие как возраст, пол, статус, грамотность и пр., проявляемая ими интернет-активность разворачивается «от первого лица».

Ниже представлена характеристика результатов по шкале «интегральный показатель»:

– высокий уровень по данной шкале, зарегистрированный у 11% респондентов, свидетельствует о преобладании выраженной значимости для них социальных сетей. Отмечается наличие высокой ценности «онлайн-друзей». Выстраивание виртуальной коммуникации может осуществляться с одновременным снижением для них ценности коммуникации реальной. Пребывание в социальных сетях не связано с определенной целью. Отмечается высокая значимость и влияние оценок, полученных ими от референтных пользователей. Данные оценки способны оказывать значительное влияние на ценностные личные ориентиры представителей этой группы, которые могут демонстрировать высокую степень изменений в своем поведении или мнении, находящихся в зависимости от норм, принятых в виртуальных сообществах. За счет применения искажения или сокрытия личных данных они могут проявлять агрессивность или даже использовать кибербуллинг. Характерно наличие установок на более эффектное представление в социальных сетях своих личностных свойств и физических характеристик, которые лежат в основе конструирования виртуального образа, имеющего направленность на достижение и демонстрацию успеха в социальных сетях, позволяющих создавать особую «виртуальную репутацию». В виртуальном пространстве они могут примерять на себя альтернативные роли. Для времяпрепровождения в социальных сетях характерна праздность, наблюдается идеализация в конструировании своего виртуального образа, который выполняет восполняющую функцию. Таким образом, стоит отметить, что высокие показатели по методике «ВИПСС» связаны, прежде всего, с выраженной для пользовате-

Таблица 2

Формы работы, со студентами, реализуемые в рамках предложенной программы

№ п/п	Название мероприятия	Цель мероприятия
1.	Лекторий «Угрозы в сети Интернет»	Более подробное знакомство с киберугрозами и повышение информационной грамотности студентов
2.	Конкурс рисунков и памяток «Безопасный Интернет»	Привлечение внимания к проблеме интернет-безопасности и интернет-зависимости
3.	Круглый стол «Аддиктивное поведение. Интернет-зависимость»	Изучение вопросов, касающихся аддиктивного поведения современной молодежи и факторов, оказывающих влияние на становление зависимой личности
4.	Диспут «Живущие в сети»	Формирование у студентов правильного восприятия содержания интернет-ресурсов и пополнение их знаний о положительном и отрицательном влиянии Интернета в целом и социальных сетей в частности на человека
5.	Тематический вечер «А давайте посидим, чай попьем, поговорим…»	Формирование коммуникативной компетентности и обучение навыкам конструктивного общения в сети Интернет. Задачи: – выявить отличия виртуального и реального общения; – определить плюсы и минусы интернет-общения; – обсудить вопросы, посвященные теме «Почему в социальных сетях некоторые люди становятся хамами, и как им противостоять?»
6.	Интерактивный квест «Кибербезопасность и кибергигиена»	Формирование активной жизненной позиции в отношении проблем личной безопасности студентов в сети Интернет при помощи игровых технологий. Задачи: – закрепление у студентов знаний о правилах безопасного поведения в глобальной сети; – формирование личной кибергигиены и киберкультуры
7.	Разработка проекта по профилактике интернет-зависимости	Создание условий для предотвращения возникновения интернет-зависимого поведения у студентов
8.	Реализация дополнительной образовательной программы «Безопасность в кибкрпространстве»	Подробное знакомство студентов с интернет-угрозами, формирование у них культуры кибербезопасности и правовой грамотности по вопросам, касающимся информационной безопасности и профилактики интернет-зависимости

лей значимостью виртуального пространства, праздностью времяпрепровождения в социальных сетях, а также для них характерны высокая степень принятия специфических норм субкультуры пользователей и конструирование идеализированного виртуального образа;

– средний уровень, отмечаемый у 55% опрошенных студентов, свидетельствует о том, что социальные сети ими используются систематически, как правило, для решения самых разнообразных задач, которые не ограничены только виртуальным общением. Несмотря на значительное количество времени, проводимого там, у них сохраняется критичность в отношении негативных последствий чрезмерного «погружения» в виртуальное пространство. В зависимости от того, какую цель они ставят перед собой, находясь в социальных сетях, наблюдается изменение отношения к специфическим нормам субкультуры, которая принята в виртуальных сообществах. В процессе конструирования своего виртуального образа данные респонденты демонстрируют не только свойства, которые соответствуют образу реального «Я», но и идеализированные свойства, имеющие своей целью более эффектную самопрезентацию, что обусловлено как целями пребывания в социальных сетях, так и спецификой, характерной для конкретной ситуации. Представители данной группы способны общаться не только с «онлайн-друзьями» и осуществлять процесс виртуальной коммуникации, но и понимать и сохранять ценность реальных взаимодействий;

– низкий уровень по данной шкале, который характерен для 34% респондентов, свидетельствует о целенаправленном и осознанном использовании ими социальных сетей с целью решения конкретных задач. Например, осуществление коммуникации, поиск информации, самопрезентация и др. Для них характерно наличие сочетания критического отношения к информации, которая размещена в социальных сетях, с возможностями, которые данными сетями предоставляются. Представителями данной группы осознается технологически обусловленная ограниченность, характерная для общения в виртуальном пространстве, что, в свою очередь, свидетельствует о более выраженной значимости и преобладании реальных коммуникаций. Их отношение к субкультурным нормам пользователей социальных сетей базируется на соответствии указанных выше норм ценностным личностным установкам. Стоит отметить также, что конструируемый ими виртуальный образ в целом соответствует реальным свойствам пользователя, и для него характерна достаточно высокая устойчивость. Их времяпровождение в социальных сетях отличается целенаправленностью и построением аутентичного образа.

На наш взгляд, использование данной методики позволяет выявлять степень выраженности структурно-содержательных компонентов виртуальной идентичности, формирующейся у пользователей социальных сетей, выступающих в качестве индикаторов проявления данной идентичности. А выявление индикаторов виртуальной идентичности позволяет не только обнаружить наличие в структуре личности виртуальной идентичности, но определить ее компоненты, а также раскрыть особенности их влияния на личностное развитие.

Основываясь на результатах исследования, нами разработана программа, направленная на предотвращение возникновения у студентов интернет-зависимого поведения (киберкоммуникативной зависимости), а в случае уже имеющейся интернет-зависимости – снижение ее уровня (см. табл. 2).

Дополнительная образовательная программа рассчитана на 18 часов. Занятия планируется проводить 1 раз в неделю.

Таблица 3

Тематика дополнительной образовательной программы

№ п/п	Тематика занятий	Часы
1.	Киберпространство	2
2.	Киберугрозы	2
3.	Киберкультура	2
4.	Правовые основы информационной безопасности	2
5.	Социальные сети. Польза и вред	2
6.	Виды интернет-зависимости. Условия формирования и особенности профилактики	2
7.	Культура организации компьютерного досуга и профилактика игромании	2
8.	Основы коммуникативной компетентности и информационной грамотности	2
9.	Обеспечение личной безопасности в сети Интернет	2

Ожидаемые результаты:

– развитие коммуникативной компетентности и информационной грамотности;

– формирование умений и навыков безопасного поведения в сети Интернет в целом и социальных сетях в частности;

– формирование адекватной виртуальной идентичности;

– понимание опасности интернет-зависимости для психологического и физического здоровья и безопасности жизнедеятельности.

Основываясь на проведенном исследовании, можно сделать вывод о том, что большей части студентов присущ тот или иной уровень интернет- и киберкоммуникативной зависимости, низкий уровень данного вида зависимости отмечается только у приблизительно одной трети респондентов.

Также необходимо подчеркнуть тот факт, что респондентов, которым присущи наиболее низкие показатели виртуальной идентичности в целом, можно отнести к группе, имеющей низкие показатели в отношении интернет-зависимости.

Разработана и предложена программа повышения коммуникативной компетентности и информационной грамотности студентов, направленная на профилактику возникновения интернет-зависимости.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость дальнейшего изучения проблемы развития и вопросов профилактики у современных студентов как интернет-зависимости в целом, так и зависимости от социальных сетей в частности. Результаты исследования могут быть использованы в работе педагогов-психологов, преподавателей, кураторов и других специалистов, осуществляющих работу со студентами высшей школы.

Дальнейшие перспективы реализации представленной научной работы связаны не только с внедрением разработанной программы по профилактике интернет-зависимости у студентов педагогического вуза, но и с оценкой ее эффективности путем проведения контрольного исследования.

Библиографический список

1. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. *Психосоциальная аддиктология*. Новосибирск: Олсиб», 2001.
2. *Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики*: учебное пособие. Москва: МГМСУ, 2011.
3. Ростовцева М.В. Связь интернет-зависимости с тревожностью и потребностью в общении у студентов. *Актуальные психолого-педагогические, философские, экономические и юридические проблемы современного российского общества*: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2019; Выпуск 4.
4. Васильева Е.В. Компьютерная зависимость подростка как социально-педагогическая проблема. *Гаудеамус*. Психолого-педагогический журнал. 2016; Т. 15, № 2: 32–39.
5. Дрепа М.И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии. *Знание. Понимание. Умение*. 2009; № 2: 52–57.
6. Бродовская Е.В., Синяков А.В., Иванов И.С. Влияние интернет-коммуникации на формирование ценностных ориентаций молодежи: анализ факторов интенсивности. *Публикации МГГУ им. М.А. Шолохова*. Available at: https://ojs.itmo.ru/index.php/IMS/article/view/257
7. Асеева О.В. Влияние социальной сети интернет на развитие социальной активности молодежи. *Научные ведомости БелГУ*. Серия: Философия. Социология. Право. 2012; № 2 (121): 181–184.
8. Петлин М.А. Постмодерная культура – киберкультура. *Омский научный вестник*. 2013; № 5 (122): 212–124.
9. Судич Ю.В. Роль социальных сетей в жизни молодежи. *Психология и педагогика: современные вызовы и решения*: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Москва: Центр гуманитарных исследований «Социум», 2014: 59–62.
10. Иванов М.С. *Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности*. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008.
11. Погорелов Д.Н. *Психологическое содержание и диагностика виртуальной идентичности пользователей социальных сетей*: учебное пособие. Челябинск: ЧИППКРО, 2022.
12. Gapic A.E. Theoretical and methodological approaches to the study of the structure of youth inter-no-communities. *Theory and practice of public development*. 2015; № 11: 36–404.
13. Reingold G. *Smart Crowd: A New Social Revolution*. Moskow: FairPress, 2006.
14. Williams J.P. Authentic identities. Straightedge subculture, music, and the Internet. *Journal of contemporary ethnography*. 2006; Vol. 35, Issue 2: 173–200.
15. Wood R.T. The straighedge youth sub-culture: Observation of the cobplexity of subcultural identy. *Jornal of Youth Studies*. 2003; № 6 (1): 33–52.
16. Young K.S. CBT-IA: The first treatment model to address Internet addiction. *Journal of Cognitive Therapy*. 2011; Vol. 25 (4): 304–312.
17. Тончева А.В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2012; № 4 (13): 138.

References

1. Korolenko C.P., Dmitrieva N.V. *Psihosocial'naya addiktologiya*. Novosibirsk: Olsib», 2001.
2. *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki*: uchebnoe posobie. Moskva: MGMSU, 2011.
3. Rostovceva M.V. Svyaz' internet-zavisimosti s trevozhnost'yu i potrebnost'yu v obschenii u studentov. *Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie, filosofskie, `ekonomicheskie i yuridicheskie problemy sovremennogo rossijskogo obschestva*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2019; Vypusk 4.

4. Vasil'eva E.V. Komp'yuternaya zavisimost' podrostka kak social'no-pedagogicheskaya problema. *Gaudeamus.* Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2016; T. 15, № 2: 32-39.
5. Drepa M.I. Internet-zavisimost' kak ob`ekt nauchnoj refleksii v sovremennoj psihologii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2009; № 2: 52-57.
6. Brodovskaya E.V., Sinyakov A.V., Ivanov I.S. Vliyanie internet-kommunikacii na formirovanie cennostnyh orientacij molodezhi: analiz faktorov intensivnosti. *Publikacii MGGU im. M.A. Sholohova*. Available at: https://ojs.itmo.ru/index.php/IMS/article/view/257
7. Aseeva O.V. Vliyanie social'noj seti internet na razvitie social'noj aktivnosti molodezhi. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2012; № 2 (121): 181-184.
8. Petlin M.A. Postmodernaya kul'tura - kiberkul'tura. *Omskij nauchnyj vestnik*. 2013; № 5 (122): 212-124.
9. Sudich Yu.V. Rol' social'nyh setej v zhizni molodezhi. *Psihologiya i pedagogika: sovremennye vyzovy i resheniya*: sbornik statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh. Moskva: Centr gumanitarnyh issledovanij «Socium», 2014: 59-62.
10. Ivanov M.S. *Psihologiya samorealizacii lichnosti v komp'yuternoj igrovoj deyatel'nosti*. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2008.
11. Pogorelov D.N. *Psihologicheskoe soderzhanie i diagnostika virtual'noj identichnosti pol'zovatelej social'nyh setej*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: ChIPPKRO, 2022.
12. Gapic A.E. Theoretical and methodological approaches to the study of the structure of youth inter-no-communities. *Theory and practice of public development*. 2015; № 11: 36-404.
13. Reingold G. *Smart Crowd: A New Social Revolution*. Moskow: FairPress, 2006.
14. Williams J.P. Authentic identities. Straightedge subculture, music, and the Internet. *Journal of contemporary ethnography*. 2006; Vol. 35, Issue 2: 173-200.
15. Wood R.T. The straighedge youth sub-culture: Observation of the cobplexity of subcultural identy. *Jornal of Youth Studies*. 2003; № 6 (1): 33-52.
16. Young K.S. CBT-IA: The first treatment model to address Internet addiction. *Journal of Cognitive Therapy*. 2011; Vol. 25 (4): 304-312.
17. Toncheva A.V. Diagnostika kiberkommunikativnoj zavisimosti. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2012; № 4 (13): 138.

Статья поступила в редакцию 29.12.23

УДК 378.09:81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-25-28

Biryukova Yu.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Agrarian University n.a. I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: birj@bk.ru*
Lesnyaya Yu.G., *Doctor of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Kuban State Agrarian University n.a. I.T. Trubilin (Krasnodar, Russia), E-mail: lesnih-u@mail.ru*
Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*

TO THE ANALYSIS OF THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES IN STUDENTS. The article analyzes approaches presented in the scientific and pedagogical literature, which are based on contradictions in the formation of professionally important qualities of students, determined, on the one hand, by personality characteristics that reveal it as a subject of activity with a complex of knowledge, skills, value orientations and abilities, and, on the other hand, the content of the purposefulness of forming the foundations of future professional activity, which is relevant in the modern world. The systemic, activity-based and subjective approaches presented by the authors contribute to achieving the goal of methodological research of this phenomenon. Professionally important qualities of students are considered as a set of abilities, qualities and mental properties of the individual associated with the implementation of future professional activities. The considered methodological approaches make it possible to fully reveal various methodological foundations for studying the process of forming professionally important qualities in students. The identified interdependence of the systemic, activity-based and subjective approaches made it possible to determine the patterns and principles of development of the analyzed system for this study.

Key words: **professionally important qualities, methodological approaches, student, systematic approach, subjective approach, activity approach, patterns, principles, professional activity**

Ю.Н. Бирюкова, *канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар, E-mail: birj@bk.ru*
Ю.Г. Лесных, *д-р эконом. наук, доц., Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина, г. Краснодар, E-mail: lesnih-u@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*

К АНАЛИЗУ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье анализируются представленные в научно-педагогической литературе подходы, в основе которых лежат противоречия в формировании профессионально важных качеств обучающихся, обусловленные, с одной стороны, особенностями личности, характеризующими её как субъекта деятельности с комплексом знаний, умений, навыков, ценностными ориентациями и способностями, и, с другой стороны, содержанием целенаправленности формирования основ будущей профессиональной деятельности, что является актуальным в современном мире. Представленные авторами системный, деятельностный и субъектный подходы способствуют достижению цели методологического исследования данного феномена. Профессионально важные качества обучающихся рассматриваются как совокупность способностей, качеств и психических свойств личности, связанных с осуществлением будущей профессиональной деятельности. Рассмотренные методологические подходы позволяют в полной мере раскрыть различные методологические основы для исследования процесса формирования профессионально важных качеств у обучающихся. Выявленная взаимозависимость системного, деятельностного и субъектного подходов позволила определить закономерности и принципы развития анализируемой системы для данного исследования.

Ключевые слова: **профессионально важные качества, методологические подходы, обучающийся, системный подход, субъектный подход, деятельностный подход, закономерности, принципы, профессиональная деятельность**

Актуальность проблемы обусловлена следующими противоречиями в современном образовательном учреждении высшего образования. С одной стороны, принятой в педагогике зависимостью результатов образовательного процесса от особенностей контингента обучаемых и отсутствием в практике реализации единого подхода к формированию ПВК, с другой стороны. Наличие этого противоречия определяет отсутствие гарантий эффективности решений, принятых в моделировании учебно-образовательного процесса. Предлагается рассмотреть сочетание различных научных подходов, методологическая основа исследования представляет собой первостепенную часть концепции, позволяющая обосновать нормализацию и расширение методологического пространства науки. Она нацелена на определение новых свойств и неординарных идей, процессов, феноменов, проникающих в проблемное поле научного исследования, раскрывая систему закономерностей и принципов образования и развития исследуемого.

Цель данного научного исследования: теоретическое обоснование сочетаний методологических подходов, гарантирующих формирование ПВК обучающихся.

Основные задачи статьи: конкретизировать понятие профессионально важных качеств и его основные компоненты; рассмотреть методологические подходы к формированию профессиональных качеств личности.

Методы научного исследования: анализ научных изысканий по проблеме формирования профессионально важных качеств; аргументирование теоретико-методологической базы исследования.

Научная новизна статьи определена сложным и переменным характером, имеющим неоднозначные решения в подходах к формированию профессионально важных качеств.

Теоретическая и практическая значимости статьи отражены в обоснованных знаниях о формировании важных качеств обучающихся в образовательном процессе с целью их дальнейшего применения в профессиональной деятельности.

Придерживаясь позиции В.И. Загвязинского, предлагается рассмотреть сочетания различных научных подходов к формированию профессионально важных качеств личности [1]. Методологическая основа исследования представляет собой первостепенную часть концепции, позволяющую обосновать нормализацию и расширение методологического пространства науки. Она нацелена на определение новых свойств и неординарных идей, процессов, феноменов, проникающих в проблемное поле научного исследования и раскрывающих систему закономерностей и принципов образования и развития исследуемого.

Для проектирования исследования формирования профессионально важных качеств у обучающегося, а также раскрытия особенностей разрешения исследовательских задач необходимо провести анализ различных теорий, концепций, подходов по данной проблеме. Понятие «формирование профессионально важных качеств (ПВК)» невозможно рассматривать в рамках одной методологической концепции или одного методологического подхода. В основу построения концепции формирования ПВК у обучающихся положено их многообразие.

В современной науке методология исследования представлена системой взаимосвязанных принципов и способов организации, а также теоретической деятельностью и учением об этой системе. По мнению Э.Г. Юдина, методология отражает размышления над самосознанием научного исследования, представляясь мировоззренческой позицией исследователя. Методология реализует функции, направляющие и определяющие правила. Методологическое знание, считает автор, представляется в описательной (или в нормативной) форме – в форме положений, направленных указаний к деятельности [2]. Основываясь на данном утверждении ученого, можно чётко обозначить два аспекта – знаниевый и деятельностный.

Справедливо отмечены А.И. Зеленковым характеризуемые методологические знания, отражающие главные части научного исследования: объекта, предмета и задач исследования, объединяющих исследовательские возможности, необходимые для решения определенных задач, формируемых смысл о последовательности действий индивидуума в ходе решения исследовательских задач [3, с. 158].

Согласно анализу терминологического аппарата философии, методология педагогического исследования представляет собой область педагогической науки, изучающей теоретическое обоснование педагогической деятельности. Пути и способы используемых приемов раскрывают логику исследования в педагогике и отражают взаимосвязь познавательных средств. Так, методология представлена в педагогической науке как объединение теоретических положений о педагогическом знании и трансформации действительности, о чём утверждал Э.Г. Юдин [2].

В.С. Швырев связывает научное познание с особенностями и закономерностями научно-познавательной деятельности, считая, что способность, формулирующая гипотезу, является главной формой развития научного знания, поскольку разумному объяснению и предвидению автор придавал значимость первичных функций научного мышления. Моделирование, идеализацию и т. п. В.С. Швырев связывает с общими приёмами научного исследования, принимая во внимание отношение эмпирического и теоретического уровней научного познания [4].

Основным ориентиром исследования проблемы формирования ПВК у обучающихся выступает многоуровневая методология, представленная В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, С.Н. Скаткиным, опирающаяся на фундаментальные основания науки, общенаучную и конкретно-научную методологию, а также на аналогичные им разнообразные методики исследования [1; 5; 6; 7].

Общефилософский подход методологического знания, по мнению Э.Г. Юдина, можно разграничить тремя уровнями. Фундаментальный (философский) уровень считается первым, т. к. описывает теоретическое обоснование методов научного познания, развитие которого в новой философии начинается с Ф. Бэкона и Р. Декарта. Вторым уровнем является общенаучный, объясняющий открытие не только как предметное, но и как общеметодологическое содержание, требующее пересмотра понятийного аппарата, причин, условий и подходов к ранее популярным истинам. Третий уровень связан с понятием «парадигма» и представлен системой научных взглядов, идей, научных достижений в области психолого-педагогических наук. К нему относятся конкретно-научные идеи, или специфические методы конкретной науки [2]. Представленные уровни образуют объединенную систему методологического знания. Многоаспектность в современном мире профессий требует всестороннего изучения подходов и анализа теоретических основ формирования ПВК специалиста. Исходя из этих общих позиций, идеи системного, деятельностного и субъектного подходов выступают в качестве методологической основы нашего исследования.

Общенаучный уровень нашего исследования включает в себя совокупность подходов, базовых для педагогического исследования процесса формирования ПВК у обучающихся, позволяющих выделить сущность изучаемого процесса, а также актуализировать ведущие направления и тенденции исследования. Самым проекционным для нашего исследования представляется системный подход, направленный на рассмотрение процесса формирования ПВК как единой системы, составляющей ее компоненты и их взаимосвязи в рамках данной системы. Системный подход опирается на законы координации отражательных, регулятивных, коммуникативных функций психики в процессе формирования субъект-объектных отношений, проявляющихся системообразующими факторами профессиональной деятельности. Принципы системности и содержание системного подхода представляют целенаправленное множество взаимодействующих составных частей, нацеленных на достижение определенного результата [8–11].

По мнению И.В. Блауберга, основным отличием данного подхода от других выступает первоначальная и воспринимаемая ориентация на исследование объекта (личности) как единого целого, так же, как и выработка методов изучения для различных периодов становления системологии. Считается, что системное исследование – сама система, её структура, организация, воздействие и т. п. – классифицируют и выделяют комплексные свойства объекта исследования [12].

Н.М. Таланчук отмечает, что исследование системного подхода выступает гарантирующим условием эффективности психолого-педагогического исследования и разнообразием основных, значимых факторов, взаимосвязанных и взаимодействующих в образовательном процессе. Достигаемые результаты исследования чаще всего отражают сложный и переменный характер, хотя иногда и неоднозначны. Н.М. Таланчук отмечает в своей работе, что «…исследование без использования системного подхода не позволит объективно изучить образовательный процесс как целостное, интегративное явление…» [13].

Системный подход к проблеме формирования ПВК у обучающихся диктует необходимость рассматривать личность как общественную систему ее особенностей и как индивид, организм – как «…иерархическую систему системных качеств…» (В.Г. Афанасьев, Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев) и индивидуальную систему (К.К. Платонов, Б.М. Теплов). В своих работах В.Г. Афанасьев отмечает систему как объединение свойств личности, их взаимовлияние способствует развитию новых интегральных качеств [14]. Данные качества он выделил в аспекты с понятийными характеристиками:

– *системно-интегративный аспект* позволяет изучать факторы системности, механизмы, гарантирующие качественную специфику системы, функционирование и развитие этих факторов;

– *системно-коммуникационный аспект* рассматривает взаимосвязь каждого компонента системы с внешней средой как по горизонтали, так и по вертикали, реализуя коммуникационную функцию, гарантирующую эффективный обмен информацией между субъектом и объектом воздействия;

– *системно-процессуальным* считается процедурный, операционный *аспект*, в рамках которого рассматриваются компоненты процессов в целях сохранения целостности, совершенствования и развития системы;

– *системно-функциональный аспект* позволяет определить формы активности системы, способы взаимосвязи между собой ее компонентов, функции системы и образующие ее компоненты [14].

Следует отметить, что основным системным фактором любого общественного объекта выступает самоорганизованность и самоуправляемость – наличие в системе механизмов и факторов воздействия, гарантирующих целостность системы [15; 16]. Образцом системного подхода является социологическая концепция З. Фрейда как противоречивое единство психики личности в трёх взаимодействующих сферах: «Оно», «Я» и «Сверх-Я» («Идеал-Я», «Я-идеал»), сущность которых отображает ее существо и многообразие. Объектом исследования понимается организм как сложная энергетическая система [17], управляемая законом сохранения энергии, оставляющая либидо и раскрывающая «оно» в разнообразных характеристиках деятельности при переносе, изгнании, регрессии и с использованием иных инструментов, рассмотренных в теории. Анализируя теории личности З. Фрейда, Э.В. Галажинский отмечает, что личность в процессе формирования и совершенствования взаимодействует со сферами, осуществляя порождающую роль в процессе развития ПВК у обучающихся [18].

Системный подход при исследовании ПВК у обучающихся выступает постижением взаимоотношений, зависимости, иерархии сущностей рассматриваемых элементов. В работе М.С. Кагана предметный аспект системного исследования формирования профессиональных качеств предусматривает решение двух взаимозависимых задач: выяснение того, из каких элементов (компонентов, подсистем) состоит изучаемая система, и определение того, какие элементы между собой связаны [19]. При исследовании ПВК у обучающихся как системы следует выделить системообразующий фактор, определяющий однородность, объединение структурных компонентов в единое целое. Личность специалиста в профессии выступает в качестве субъекта самосовершенствования профессионально важных качеств, как системообразующий фактор. Проведенный анализ системного подхода позволил нам выделить связь данного подхода с общей теорией систем, предложенной такими учеными, как Л. фон Берталанфи, А.А. Богдановым, М.И. Сетровым, принципы которой следует применять в процессе формирования ПВК у обучающихся [20; 21; 22]:

– принцип механизма двойного взаимного регулирования, при котором формирование ПВК осуществляется с использованием взаимного контроля и регуляции;

– «закон необходимого разнообразия», дающий возможность использовать разные средства воздействия, влияющие на рост разнообразных элементов ПВК, приводя как к увеличению устойчивости, так и к ее уменьшению в контексте компетентностной образовательной среды;

– принцип взаимно-дополнительных соотношений, позволяющий использовать обратные связи в образовательной среде в процессе формирования ПВК;

– принцип актуализации функций, применяемый в классификации ПВК, в отношении поддержания функциональной способности целого как результата адаптации в образовательном процессе;

– «закон минимума», позволяющий проследить устойчивость системы, напрямую зависит от наименьших сопротивлений ее отдельных частей (элементов);

– принцип организационной непрерывности, позволяющий проанализировать, что между различными системами устанавливаются посредственные звенья в процессе формирования ПВК у обучающихся в ходе профессиональной подготовки [23].

Следует отметить, что на основании вышеизложенных принципов актуальность подхода обусловлена совокупностью компонентов, этапов и субъектов, позволяющих выявить его связи и взаимозависимости при сбалансированном применении форм и методов исследования. Личность специалиста определенной профессии изучается в иерархической совокупности ПВК. Основополагающие системные связи процесса формирования ПВК у обучающихся со средой образовательной организации высшего образования позволяют нам спроектировать его теоретическую модель, а также сформулировать закономерности и принципы развития анализируемой системы.

В нашем исследовании мы опирались на идеи деятельностного подхода К.А. Абульхановой-Славской, Л.С. Выготского, Л. Гараи, А.Н. Леонтьева, Г.И. Щукина, нацеленного на анализ познавательных стремлений личности с точки зрения ее внутренней активности наряду с системным подходом. Согласно А.Н. Леонтьеву, развитие и совершенствование личности осуществляется в процессе включения (вовлечения) ее в разнообразные виды деятельности [24].

В «Педагогическом словаре» понятие «деятельность» представляется как форма психической активности личности, направленная на познание и преобразование мира и самого человека. Иная дефиниция деятельности раскрывается в «Педагогическом энциклопедическом словаре» как активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект, удовлетворяющий свои потребности [25; 26].

М.С. Каган определяет деятельность в виде формы человеческой деятельности и формы самостоятельного отношения человека к окружающему миру, способствуя упорядоченным изменениям и преобразованиям. Характеризуется способ включения личности в существующую структуру профессиональной деятельности, в которой совершенствуются ПВК. Поскольку деятельность является отправной точкой в психолого-педагогическом анализе личности, отдельно взятые действия и операции, выполняющиеся личностью, характеризуют деятельность в целом [27]. В работе А.Н. Леонтьева именно деятельность – это объединение действий (операций), направленных на конкретную цель при выполнении определенных функций [24].

По мнению А.Г. Асмолова, личностью становятся тогда, когда сформирована способность делать осознанный выбор, при возникших внутренних потребностях; способность оценить последствия принятого самостоятельного решения и взять на себя ответственность за них перед обществом и собой [28].

Определяя продукт общественно-исторического формирования и развития человека в любой деятельности, личность, с точки зрения А.В. Петровского, в жизненном цикле проявляется гораздо позже, чем начало индивида [29]. Согласно деятельностному подходу А.Г. Асмолова, М.С. Кагана, А. Н. Леонтьева, А.В. Петровского, личность и её психические явления предлагается изучать в тесной связи с категорией «деятельность», поскольку деятельность есть подвижная, развивающаяся иерархическая структура взаимозависимости субъекта с окружающей средой при воссоздании новых психических образов, реализуемых в объекте деятельности, преобразовании психических отношений субъекта в конкретной действительности. Функциональная составляющая любой деятельности – отбирать и реализовывать определенные ПВК личности [28; 27; 29; 30]. Поэтому ряд таких ученых как Г. Айзенк, Р. Кэттелл, Г. Олпорт и др., представляют личность как совокупность социально-психологических характеристик (свойств, качеств), приобретаемых в разнообразной деятельности: учебной, служебной, повседневной и др., выполняя полезную роль с позиций своего положения в данной деятельности [8; 31].

Современное педагогическое понимание деятельности как «целенаправленной трансформации субъектом «первоначального материала» в «продукт» по предложенной норме» гарантирует минимизацию профессиональных рисков в случае происхождения проблемного исполнения норм (Л.Г. Петерсон) на основе рефлексивной самореализации для развития личности (Н.В. Кузьмина), профессионального становления (А.К. Маркова). Согласно реализации положений деятельностного подхода к процессу формирования ПВК у обучающихся определяются общие способы изучения, содержательные цели исследуемого процесса в логике его операционально-действенного обеспечения [31].

В нашем исследовании деятельностный подход означает, что обучающийся будущий специалист с первого дня обучения вовлечен в деятельность (учебную, внеучебную, трудовую, игровую и т. п.), обеспечивающую формирование необходимых специалисту ПВК. Таким образом, деятельностный подход в формировании ПВК у обучающихся открывает перспективу его изучения как субъекта профессиональной деятельности, способного к самосовершенствованию нормативного поведения, общения и деятельности.

Конкретно-научный уровень нашего исследования представлен субъектным подходом, рассматриваемом в научных трудах Г.И. Аксёновой, В.А. Сластенина, К.А. Абульханова-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Л.И. Божовича, А.В. Брушлинского, В.С. Мухиной, В.Ф. Петренко, В.А. Петровского и др., в основе которого лежит понятие субъектности. Происходит интегрирование психики личности, обеспечивающей её адаптацию к окружению и изменениям психики по принципу согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я» [23]. Поэтому ПВК рассматриваются не только как инструменты, способствующие эффективности профессиональной подготовки, но и как работа над собой и совершенствование себя как будущего специалиста. Согласно субъектному подходу, главным элементом образовательного процесса выступает обучающийся с набором различных особенностей личности: дисциплинированность, ответственность, активность, инициативность, избирательность, свобода выбора и т. п. Только при таких условиях разработки концепции могут быть сформированы ПВК у обучающихся. Причём акценты образовательного процесса переходят от преподавания к самообучению, от формирования ПВК – к проектированию педагогических условий для их развития и формирования. Обучающийся как субъект образовательного процесса в состоянии осознано преодолеть противоречия между исходным и требуемым уровнями развития у него ПВК с предоставленной свободой выбора путей осуществления познавательной деятельности, соответствующей его индивидуальным особенностям. Ему дана возможность формировать свою мировоззренческую позицию, определяющую индивидуальную линию совершенствования своих качеств (свойств) и профессиональное развитие с полной ответственностью за свой выбор [8].

В работе Г.И. Аксёновой отмечено, что наличие субъектной и объектной позиций предопределяет выбор между ними. При наличии средств выбора человек свободен, субъектен. В противном случае он объектен. Отсутствие выбора между объектностью и субъектностью превращает человека (личность) в объект, а данная ситуация имеет насильственное значение для него [32].

По мнению А.А. Деркача, исследование личности «…нацелено на рассмотрение личности как субъекта профессиональной деятельности, проявляющей активность и создающей условия для успешной самореализации, решающей возникающие и поставленные ей самой задачи…» [33]. Высокий уровень сформированности ПВК у обучающихся становится профессиональной необходимостью с целью обеспечения в дальнейшем самосовершенствование и самореализацию в профессии, эмоциональную стабильность, устойчивость, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Таким образом, целесообразность формирования профессионально важных качеств обучающихся в образовательном процессе происходит за счет интеграции идей и положений системного, деятельностного и субъектного анализов, позволяющих данный процесс рассмотреть через призму единого системно-деятельностно-субъектного подхода. Личность обучающегося рассматривается в иерархической совокупности ПВК как субъекта профессиональной деятельности, способного к осуществлению нормативного поведения и общения через самосовершенствование и самореализацию в профессии, эмоциональную стабильность и устойчивость, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Библиографический список

1. Загвязинский В.И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Академия, 2001.
2. Юдин Э.Г. *Методология науки. Системность. Деятельность*. Москва, 1997.
3. Зеленков А.И. *Философия и методология науки*: учебное пособие для аспирантов. Минск, 2007.
4. Швырев В.С. *Научное познание как деятельность*. Москва, 1984.
5. Краевский В.В. *Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ)*. Москва: Педагогика, 1977.
6. Лернер И.Я. *Деятельностная теория – основа создания новых технологий*. Москва, 1990.
7. Скаткин М.Н. *Методология и методика педагогических исследований*. Москва: Педагогика, 1986.
8. Бирюкова Ю.Н. Педагог как субъект формирования профессионально важных качеств специалиста по информационной безопасности. *Педагогический журнал*. 2022; Т. 12, № 3-1: 404–413.
9. Каган М.С. Система и структура. *Системный подход и гуманитарное знание*: избранные статьи. Ленинград: ЛГУ, 1991: 30–48.
10. Петрова Н.П. Проблемы формирования в вузе креативности и толерантности как показателей адаптированности студентов. *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире.* Пенза, 2016: 170–174.
11. Петрова Н.П., Чурянина Д.А. Социально-психологическая адаптация первокурсников как часть воспитательной системы вуза. *Качество современных образовательных услуг - основа конкурентоспособности вуза.* Краснодар, 2016: 374–376.
12. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Философский принцип системности и системный подход. *Вопросы философии*. Москва, 1978; № 8: 39–52.
13. Таланчук Н.М. *100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма*. Казань: ИССО РАО, 1993.
14. Афанасьев В.Г. *Общество: системность, познание и управление*. Москва: Политиздат, 1981.
15. Аванесова Т.П., Попова А.В., Вычужанова Л.К., Груздева Л.К., Груздев Д.Ю. и др. *Совершенствование процесса обучения с использованием компьютерных технологий в условиях иноязычной коммуникации*: коллективная монография. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2018.
16. Леонтьев А.Н. *Проблемы развития психики*. Москва: МГУ, 1981.
17. Фрейд З. *Психология бессознательного*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
18. Галажинский Э.В. *Системная детерминация самореализации личности*. Диссертация … доктора психологических наук. Томск, 2002.
19. Каган М.С. *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. Москва, 1988.
20. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор. *Исследования по общей теории систем*. Перевод с английского Н.С. Юлиной. Москва: Прогресс, 1969: 23–82. Available at: http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy_1.html#g5

21. Богданов А.А. *Тектология: Всеобщая организационная наука*. Москва: Финансы, 2003.
22. Сетров М.И. Степень и высота организации систем. *Системные исследования: Ежегодник*. Москва: Наука, 1969: 156–168.
23. Попова Ю.Н., Масаев Т.В., Блазомирская А.И. Конкретно-научный уровень методологии формирования профессионально важных качеств офицера службы защиты государственной тайны. *Обзор педагогических исследований*. 2021; Т. 3, № 1: 178–184.
24. Леонтьев А.Н. Деятельность и потребность. *Деятельностный подход в психологии: Проблемы и перспективы*: сборник научных трудов АПН СССР. Москва: АПН РСФСР, 1990.
25. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2001.
26. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
27. Каган М.С. *Человеческая деятельность*. Москва, Политиздат, 1974.
28. Асмолов А.Г. *Психология личности*: учебник. Москва: МГУ, 1990.
29. Петровский А.В. *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва: Политиздат, 1982.
30. Чурянина Д.А. Подходы к организации воспитательной работы в учебной группе по предупреждению дезадаптации студентов. *Практико-ориентированное обучение: опыт и современные тенденции*. Краснодар, 2017: 331–332.
31. Попова Ю.Н., Михайленко А.Г. Историко-педагогический дискурс готовности будущих офицеров к военно-педагогической деятельности. *Вестник педагогических наук*. 2021; № 1: 35–41.
32. Аксёнова Г.И. *Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 1998.
33. Деркач А.А., Сайко Э.В. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза. *Мир психологии*. 2007; № 2.

References

1. Zagvyazinskij V.I. *Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moskva: Akademiya, 2001.
2. Yudin `E.G. *Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'*. Moskva, 1997.
3. Zelenkov A.I. *Filosofiya i metodologiya nauki*: uchebnoe posobie dlya aspirantov. Minsk, 2007.
4. Shvyrev V.S. *Nauchnoe poznanie kak deyatel'nost'*. Moskva, 1984.
5. Kraevskij V.V. *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya (metodologicheskij analiz)*. Moskva: Pedagogika, 1977.
6. Lerner I.Ya. *Deyatel'nostnaya teoriya - osnova sozdaniya novyh tehnologij*. Moskva, 1990.
7. Skatkin M.N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskih issledovanij*. Moskva: Pedagogika, 1986.
8. Biryukova Yu.N. Pedagog kak sub`ekt formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv specialista po informacionnoj bezopasnosti. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2022; T. 12, № 3-1: 404-413.
9. Kagan M.S. Sistema i struktura. *Sistemnyj podhod i gumanitarnoe znanie*: izbrannye stat'i. Leningrad: LGU, 1991: 30-48.
10. Petrova N.P. Problemy formirovaniya v vuze kreativnosti i tolerantnosti kak pokazatelej adaptirovannosti studentov. *Social'no-psihologicheskaya adaptaciya migrantov v sovremennom mire*. Penza, 2016: 170-174.
11. Petrova N.P., Churyanina D.A. Social'no-psihologicheskaya adaptaciya pervokursnikov kak chast' vospitatel'noj sistemy vuza. *Kachestvo sovremennyh obrazovatel'nyh uslug - osnova konkurentosposobnosti vuza*. Krasnodar, 2016: 374-376.
12. Blauberg I.V., Sadovskij V.N., Yudin `E.G. Filosofskij princip sistemnosti i sistemnyj podhod. *Voprosy filosofii*. Moskva, 1978; № 8: 39-52.
13. Talanchuk N.M. *100 novyh idej v pedagogike, svyazannyh s otkrytiem fundamental'nyh zakonov sistemnogo sinergetizma*. Kazan': ISSO RAO, 1993.
14. Afanas'ev V.G. *Obschestvo: sistemnost', poznanie i upravlenie*. Moskva: Politizdat, 1981.
15. Avanesova T.P., Popova A.V., Vychuzhanova L.K., Gruzdeva L.K., Gruzdev D.Yu. i dr. *Sovershenstvovanie processa obucheniya s ispol'zovaniem komp'yuternyh tehnologij v usloviyah inoyazychnoj kommunikacii*: kollektivnaya monografiya. Cheboksary: Izdatel'skij dom «Sreda», 2018.
16. Leont'ev A.N. *Problemy razvitiya psihiki*. Moskva: MGU, 1981.
17. Frejd Z. *Psihologiya bessoznatel'nogo*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
18. Galazhinskij `E.V. *Sistemnaya determinaciya samorealizacii lichnosti*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Tomsk, 2002.
19. Kagan M.S. *Mir obscheniya: Problema mezhsub`ektnyh otnoshenij*. Moskva, 1988.
20. Bertalanfi L. fon. Obschaya teoriya sistem - kriticheskij obzor. *Issledovaniya po obschej teorii sistem*. Perevod s anglijskogo N.S. Yulinoj. Moskva: Progress, 1969: 23-82. Available at: http://grachev62.narod.ru/bertalanffy/bertalanffy_1.html#g5
21. Bogdanov A.A. *Tektologiya: Vseobschaya organizacionnaya nauka*. Moskva: Finansy, 2003.
22. Setrov M.I. Stepen' i vysota organizacii sistem. *Sistemnye issledovaniya: Ezhegodnik*. Moskva: Nauka, 1969: 156-168.
23. Popova Yu.N., Masaev T.V., Blazomirskaya A.I. Konkretno-nauchnyj uroven' metodologii formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv oficera sluzhby zaschity gosudarstvennoj tajny. *Obzor pedagogicheskih issledovanij*. 2021; T. 3, № 1: 178-184.
24. Leont'ev A.N. Deyatel'nost' i potrebnost'. *Deyatel'nostnyj podhod v psihologii: Problemy i perspektivy*: sbornik nauchnyh trudov APN SSSR. Moskva: APN RSFSR, 1990.
25. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: dlya studentov vysshih i srednih pedagogicheskih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2001.
26. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya `enciklopediya, 2002.
27. Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatel'nost'*. Moskva, Politizdat, 1974.
28. Asmolov A.G. *Psihologiya lichnosti*: uchebnik. Moskva: MGU, 1990.
29. Petrovskij A.V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv*. Moskva: Politizdat, 1982.
30. Churyanina D.A. Podhody k organizacii vospitatel'noj raboty v uchebnoj gruppe po preduprezhdeniyu dezadaptacii studentov. *Praktiko-orientirovannoe obuchenie: opyt i sovremennye tendencii*. Krasnodar, 2017: 331-332.
31. Popova Yu.N., Mihajlenko A.G. Istoriko-pedagogicheskij diskurs gotovnosti buduschih oficerov k voenno-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2021; № 1: 35-41.
32. Aksenova G.I. *Formirovanie sub`ektnoj pozicii uchitelya v processe professional'noj podgotovki*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1998.
33. Derkach A.A., Sajko `E.V. Razvitie v akmeologii i akmeologicheskoe razvitie v strukture ontogeneza. *Mir psihologii*. 2007; № 2.

Статья поступила в редакцию 23.12.23

УДК 372.8:811.111(045) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-28-33

Blagodeteleva N.K., *senior teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Blagodeteleva@bk.ru*

THE MAIN PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH IN THE FINANCIAL AND ECONOMIC CONTEXT. The article explores the key pedagogical and methodological aspects related to teaching professional English in the context of the financial and economic sphere, since in an increasingly globalized economy and global financial markets, English language proficiency is becoming an essential skill for professionals in this field. The paper examines modern approaches to learning English based on a communicative methodology, taking into account the application of the specifics of financial and economic vocabulary, draws attention to the use of modern educational technologies and resources that contribute to more effective mastering of the English language by students and professionals in the field of finance and economics. The work is aimed at enriching the methodological base of English language teachers and specialists of financial and economic specialties, contributing to better and adapted English language teaching in this area.

Key words: **professional English, teaching, financial and economic context, methodology, communication skills, specific vocabulary, adaptation, assessment, educational materials**

Н.К. Благодетелева, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Blagodeteleva@bk.ru*

ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Данная статья исследует ключевые педагогические и методические аспекты, связанные с обучением профессионального английского языка в контексте финансово-экономической сферы, так как в условиях все более глобализированной экономики и мировых финансовых рынков владение английским языком становится неотъемлемым навыком для профессионалов в данной области. В работе рассматриваются современные подходы к изучению английского языка, основанные на коммуникативной методике с учетом применения специфики финансово-экономической лексики, обращается внимание на использование современных образовательных технологий и ресурсов, способствующих более эффективному освоению английского языка студентами и профессионалами в сфере финансов и экономики. Работа направлена на обогащение методической базы преподавателей английского языка и специалистов финансово-экономических специальностей, содействуя более качественному и адаптированному обучению английского языка в данной сфере.

Ключевые слова: **профессиональный английский язык, преподавание, финансово-экономический контекст, методика, коммуникативные навыки, специфическая лексика, адаптация, оценка, учебные материалы**

Актуальность работы заключается в выявлении особенностей преподавания иностранного языка, которые требуют учета психологических качеств обучаемых. Изучение процесса формирования языковых умений и навыков (ЯЗУН) является ключевым аспектом образования, поскольку оно не только передает теоретические знания, но и развивает способность к коммуникации на иностранном языке. Несмотря на возможность формирования языковой компетенции (теоретического знания языка), развитие «чувства языка» и «коммуникативной компетенции» (умения применять знания в коммуникации) остаются сложными задачами, где целью является не только передача информации, но и способность эффективно общаться на данном языке.

С учетом быстрого развития мировых рынков, глобализации и укрепления международных деловых отношений владение профессиональным английским языком становится ключевым фактором успешной карьеры в финансовой и экономической сферах. Исследование позволяет выявить оптимальные методы преподавания, адаптированные к специфике финансового и экономического контекста, эффективные педагогические стратегии помогут студентам освоить терминологию, навыки общения и профессиональные нюансы на английском языке, что повысит их конкурентоспособность на рынке труда.

Цель исследования – разработать основные педагогические и методические аспекты преподавания профессионального английского языка в финансово-экономическом контексте.

Задачи:

– рассмотреть существующие педагогические и методические аспекты преподавания профессионального английского языка в финансово-экономическом контексте;

– предложить педагогические и методические аспекты преподавания профессионального английского языка.

Научная новизна исследования заключается в выявлении проблем педагогических и методических аспектов преподавания профессионального английского языка.

Теоретическая значимость исследования заключается в рассмотрении педагогических и методических аспектов преподавания профессионального английского языка.

Практическая значимость исследования заключается в применении полученных результатов в деятельности педагогов английского языка.

Понимание и использование терминов, характерных для конкретной специальности, является ключевой задачей преподавания профессионального английского языка в финансово-экономическом контексте. Это помогает студентам более эффективно выполнять узкоспециализированные задачи и взаимодействовать с коллегами на английском языке. М.А. Ариян пишет, что специалисты финансовых и экономических специальностей должны уметь не только грамотно говорить, но и писать на английском языке, особенно в контексте деловой переписки и телефонных разговоров. Знание английского языка позволит будущим специалистам более легко ориентироваться в специализированных документах, руководствах и справочниках, что является важным элементом профессиональной компетенции. Накопление и расширение словарного запаса на английском языке – это постоянная задача, так как профессиональная лексика и термины могут постоянно меняться и обновляться [1, с. 48].

М.А. Ариян также утверждает, что при преподавании делового английского языка экономистам-новичкам необходимо уделять внимание не только языковым навыкам, но и развитию у них навыков межкультурного диалога и делового общения [1]. Автор утверждает, что знание особенностей различных культур и делового этикета становится ключевым элементом, предотвращающим возможные конфликты и способствующим эффективному ведению бизнес-диалога. В данном контексте владение деловым английским языком выступает не только как инструмент коммуникации, но и как средство создания взаимопонимания в международной бизнес-среде, развитие этих аспектов поможет будущим экономистам успешно взаимодействовать с коллегами и партнерами из различных культур, создавая основу для взаимовыгодных бизнес-отношений [1].

Ключевые компоненты процесса обучения для проведения деловых переговоров на английском языке для студентов-экономистов первого курса представлены на рис. 1.

По словам С.Г. Новикова, С.В. Куликовой, А.А. Глебова, обучение начинается с основ грамматики, которые являются фундаментом для будущего использования английского языка в деловых ситуациях. Студенты должны систематически увеличивать словарный запас, учитывая специфику экономической

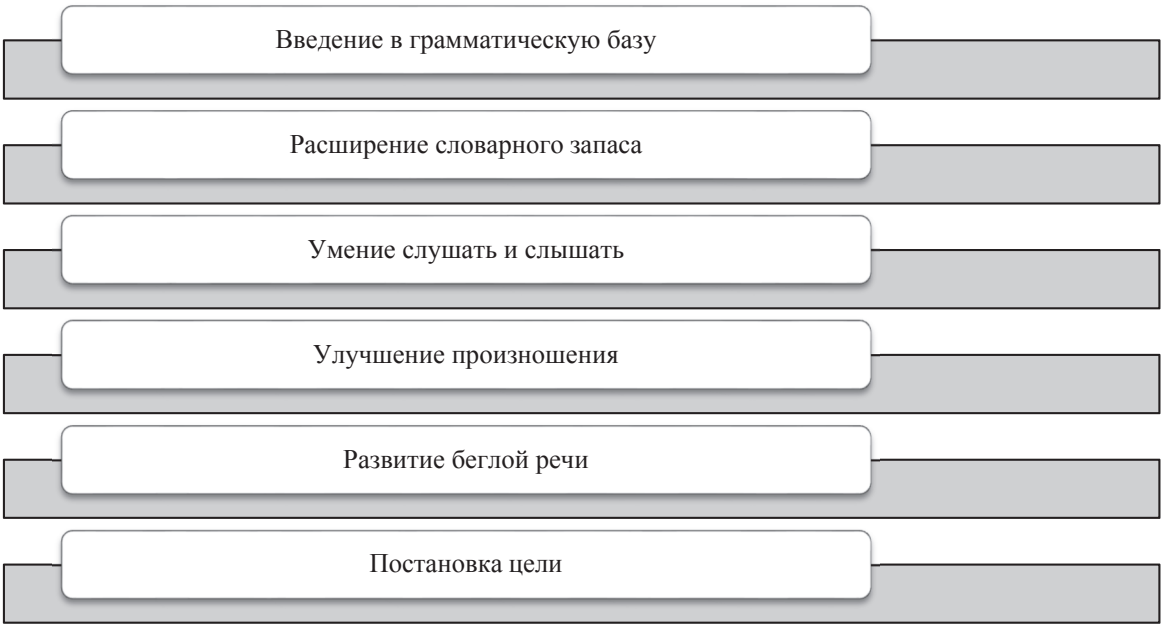


Рис. 1. Ключевые компоненты процесса обучения для студентов

терминологии, которая будет использоваться в будущем, особое внимание уделяется развитию навыков активного прослушивания и понимания собеседника на разговорном деловом английском [2]. С.В. Куликова пишет, что студенты работают над качеством своего произношения, чтобы быть в состоянии понимать и быть понятыми в ходе деловых общений, внимание уделяется развитию беглой и уверенной речи при ответах на вопросы, комментариях, презентациях и ведении совещаний, студенты учатся ставить конкретные цели, которые они хотят достичь при проведении деловых переговоров, презентаций и совещаний [2].

А.А. Глебов утверждает, что личностно ориентированный подход к обучению подразумевает, что студент воспринимается как активный субъект учебной деятельности, он обладает определенной автономией в процессе овладения иностранным языком, как в рамках учебной ситуации, так и в непрерывном самообучении [2]. По словам С.Г. Новикова, автономия в обучении – это способность студента самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, принимать решения о методах и темпах обучения, а также оценивать свой прогресс, она становится неотъемлемой частью современного образования, где студенты должны быть активными участниками в процессе обучения [2]. Авторы также пишут, что сегодня уровень автономии студента в изучении иностранного языка рассматривается как обязательный критерий для определения уровня владения этим языком. Способность студентов самостоятельно и гибко применять свои знания и навыки в различных ситуациях на иностранном языке становится важным показателем их языковой компетенции. Преподаватели играют ключевую роль в развитии автономии студентов, они должны учить студентов учиться, поощрять их самостоятельность, обучать эффективным стратегиям самообучения и предоставлять возможности для творческого применения языковых навыков [2].

М.З. Биболетова, проводя анализ современного состояния преподавания иностранных языков, подчеркивает необходимость более эффективного развития лексических навыков студентов и формирования межкультурной коммуникативной компетенции [3].

М.З. Биболетова пишет, что существующий словарный запас часто ограничен и не позволяет студентам выразить свои мысли точно и ясно, это может стать преградой для успешного общения и профессионального роста. Отсутствие разработанных методик и системы упражнений для эффективного обучения лексике оказывает влияние на уровень владения языком, действенные методы развития лексических навыков играют важную роль в образовательном процессе [3].

Также она утверждает, что словарный запас непосредственно влияет на успех обучения: чем богаче лексика студента, тем более успешно он может выполнять профессиональные задачи и взаимодействовать на международной арене. Педагогическая общественность признает необходимость дальнейшего совершенствования методов формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов. Развитие лексических навыков играет фундаментальную роль в преподавании иностранных языков [3].

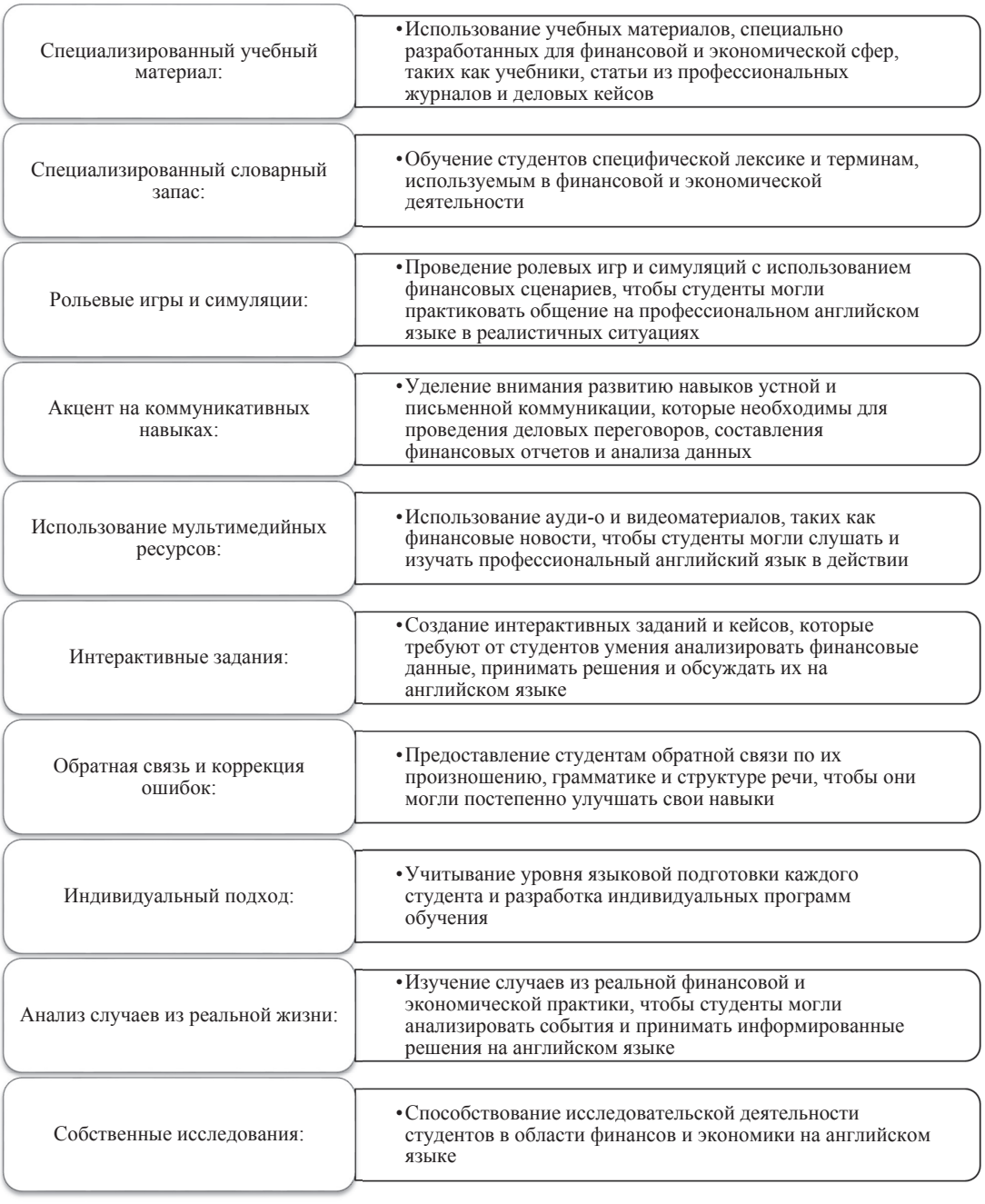


Рис. 2. Методы преподавания английского языка

О.А. Донских пишет, что терминологическая лексика – это набор специальных терминов, используемых в определенной профессиональной области, изучение такой лексики имеет большое значение в профессионально-коммуникативном обучении. Термины представляют собой основу специального языка, который постоянно эволюционирует с появлением новых терминов и уходом устаревших. Студенты начинают осознанно использовать терминологическую лексику на более продвинутом этапе обучения, когда они начинают читать научную литературу по своей специальности, подбор основных терминов для включения в словарь играет важную роль, расширение словарного запаса происходит через активное чтение и выполнение упражнений, чтобы закрепить новую лексику [4]. Для эффективного обучения такой лексики важно определить, какой иноязычный лексический материал наиболее релевантен и обеспечивает коммуникативную значимость, лексический минимум должен быть систематичным, и студентам следует применять максимум усилий, выполняя много упражнений для его закрепления.

По словам О.А. Донских, педагогическое понимание необходимости ограничения объема лексических единиц, используемых в профессионально ориентированном обучении на иностранном языке, является ключевым аспектом успешного обучения, важно объяснить, почему ограничение лексики не только разумно, но и необходимо: начиная изучать иностранный язык для профессиональных целей, студенты сталкиваются с огромным объемом новой лексики, запомнить все слова сразу крайне сложно и даже демотивирующе, ограничение лексики позволяет сосредоточиться на наиболее важных и употребительных словах, что упрощает процесс обучения; в профессиональной сфере студенты чаще всего используют ограниченный набор специализированной лексики, связанной с их областью знаний, педагогическое ограничение лексики нацелено на подготовку студентов к реальным ситуациям, которые они встретят в будущей профессиональной деятельности; когда студенты фокусируются на ограниченном объеме лексики, у них есть больше времени и ресурсов для углубленного изучения каждого слова, что способствует более глубокому запоминанию и пониманию значения слов; постепенное увеличение объема лексики с течением времени позволяет студентам уверенно преодолевать барьеры и постепенно расширять свой словарный запас по мере совершенствования навыков [4].

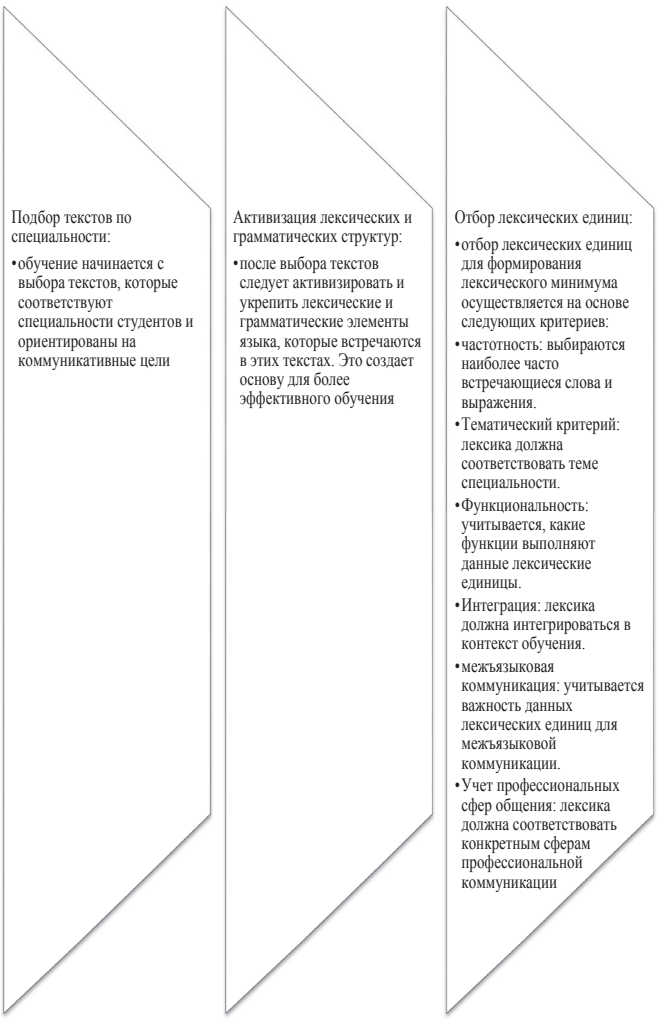


Рис. 3. Этапы предварительной подготовки

Рассмотрим несколько примеров педагогических и методических аспектов преподавания, представленных на рис. 2.

Эти аспекты помогают студентам развивать навыки общения и понимания профессионального английского языка в финансово-экономическом контексте.

Ю.С. Иванова указывает на важность предварительной подготовки перед активным обучением и разработкой системы упражнений, подготовка включает в себя этапы, представленные на рис. 3 [5].

Ю.С. Иванова пишет, что модификация языкового обучения основана на нескольких ключевых критериях: тематический критерий определяет соответствие лексических единиц заданным темам, это позволяет учить язык в контексте конкретных предметных областей, что полезно для программы обучения; критерий функциональности оценивает лексические единицы с учетом нескольких лингвистических характеристик, таких как их способность сочетаться, семантическая ценность, стилистическая нейтральность, обучаемость, словообразовательная ценность и полисемия; критерий интеграции учитывает, как лексические единицы могут быть связаны с различными учебными дисциплинами, что способствует формированию системных знаний и междисциплинарных связей, что особенно ценно в системе высшего образования [5].

Важными критериями для оценки связей между языками являются сравнение лексических единиц и их контекстуальное использование в профессиональной сфере общения, обучение профессиональной лексике включает ряд этапов, начиная с введения тематических лексических единиц и заканчивая их использованием для решения коммуникативных задач.

По словам Ю.С. Ивановой, важно учитывать существующие этапы формирования лексического навыка при разработке методики: представление тематических лексических единиц – учитель представляет студентам новые лексические единицы, связанные с определенной темой или областью профессиональной деятельности; распознавание лексических единиц – студенты учатся распознавать новые лексические единицы в тексте или в ходе прослушивания разговора; сравнение лексических единиц в английском и русском языках – студенты сравнивают лексические единицы в двух языках, что помогает им лучше понимать синонимы и антонимы, а также различия в использовании слов в разных языках; понимание лексических единиц – значение и использование новых слов и выражений в конкретных контекстах; запоминание лексических единиц – применяются различные методики для запоминания новых слов, такие как карточки с переводами, повторение и контекстуальное использование; комбиниро-

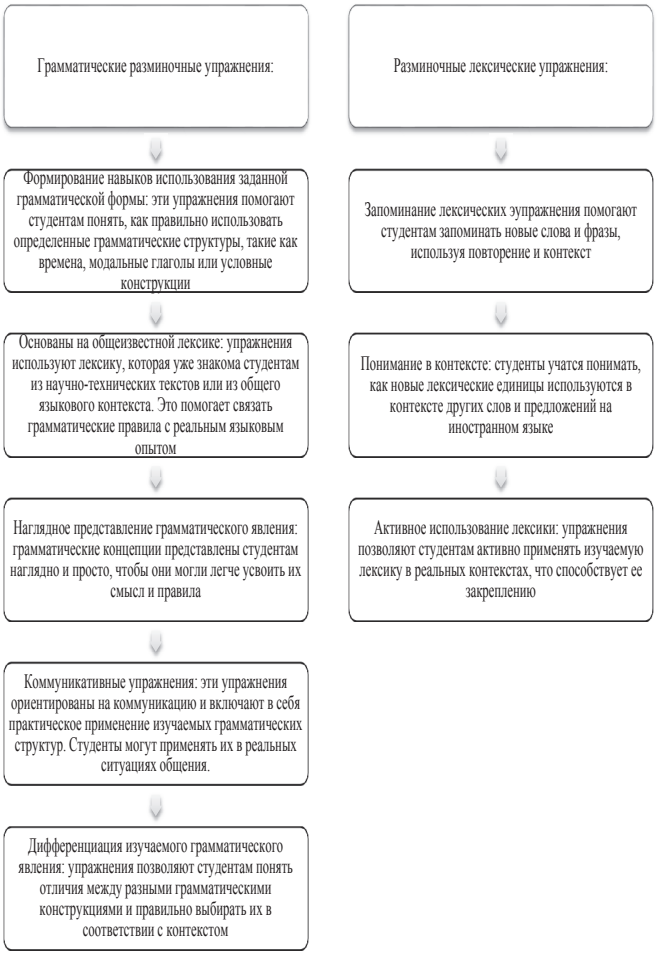


Рис. 4. Грамматические разминочные упражнения и разминочные лексические упражнения

вание новых лексических единиц друг с другом и с уже известными лексическими единицами – сочетание новых слов и выражений в более сложных конструкциях, что расширяет их лексический запас и способствует более гибкому общению; использование лексических единиц для реализации коммуникативных задач – применяются знания лексики для эффективного общения и выполнения конкретных задач в своей профессиональной сфере: написание текстов, проведение презентаций или ведение профессиональных диалогов на иностранном языке [5].

Эффективность преподавания профессионально ориентированной иностранной лексики зависит от того, как методология сочетает в себе элементы коммуникативного, когнитивного и интерактивного подходов.

При построении комплекса упражнений использовались следующие принципы: 1) развитие когнитивной сферы студентов; 2) учет этапов формирования лексического навыка при обучении иноязычной лексике; 3) сложность обучения иноязычной лексике; 4) непрерывность и последовательность упражнений.

Грамматические разминочные упражнения и разминочные лексические упражнения – это важные компоненты в обучении иностранному языку (рис. 4).

Г.А. Китайгородская пишет, что как грамматические, так и лексические разминочные упражнения играют важную роль в процессе обучения иностранному языку, обеспечивая студентам понимание и навыки использования языковых элементов в практическом контексте [6].

Высококачественные профессионально ориентированные тексты играют важную роль в обучении студентов, они должны точно соответствовать терминологии и концепциям, используемым в конкретной специальности, чтобы обеспечить понимание и освоение этой терминологии на иностранном языке (рис. 5).

Ознакомиться с научными публикациями:	Чтение текстов на иностранном языке по определенной научной теме помогает студентам ознакомиться с актуальными исследованиями и развивать свой профессиональный кругозор
Понять новые тенденции:	Профессиональные тексты также могут помочь студентам уловить последние изменения и новации в зарубежных исследованиях в своей области, что важно для поддержания актуальности знаний
Подготовиться к научной и практической работе:	Студенты могут использовать такие материалы для поиска и отбора информации, необходимой для своей научной или практической деятельности, что способствует развитию их профессиональных навыков

Рис. 5. Влияние тестов на обучение студентов

Г.А. Китайгородская пишет, что преподаватели иностранных языков, часто обладая лингвистическим и педагогическим образованием, могут столкнуться с трудностями, связанными с отсутствием специфической лексики в определенной области знаний, что может привести к искажению смысла при переводе текстов, поскольку они могут недооценивать важность информации с точки зрения специалистов [6].

Способы решения таких проблем представим на рис. 6.

В итоге комбинация этих методов помогает преподавателям иностранных языков лучше соответствовать требованиям профессионально ориентированных текстов и обеспечивать более эффективное обучение студентов в различных областях знаний.

По словам С.Г. Антоновой, владение специальной лексикой важно не только как проявление языковых навыков, но и как индикатор способности применять эти знания в профессиональной деятельности: специалисты, владеющие специфической лексикой своей области, более привлекательны для работодателей; уверенное владение специальной лексикой облегчает адаптацию и успешную работу в различных профессиональных средах, в том числе иностранных, что увеличивает гибкость и мобильность специалиста на рынке труда; знание и применение специальной лексики позволяет проявлять инициативу и уверенность в профессиональных ситуациях, способствуя развитию предпринимательских качеств; способность эффективно общаться в профессиональном контексте облегчает интеграцию в профессиональное сообщество, что влияет на уровень удовлетворенности своей профессией и повышение самореализации [7].

Таким образом, владение специальной лексикой является ключевым элементом успешной карьеры и социальной адаптации, придавая специалисту преимущества в профессиональном мире и способствуя его профессиональному росту и развитию.

Время, которое уделяется коммуникации между педагогом и студентом на иностранном языке, играет важную роль в процессе обучения: коммуникация на иностранном языке позволяет студентам обсуждать и уточнять темы, которые их интересуют, помогает им лучше понимать материал и решать сомнения; педагог может помочь студенту определить свои цели и план развития в изучении иностранного языка, что создает четкую направленность и мотивацию для обучения; студенты могут работать вместе с педагогом над разработкой конкретных планов



Рис. 6. Решение проблем в освоении лексики

и шагов для достижения своих языковых целей, самоконтроль помогает им следить за своим прогрессом и корректировать стратегию обучения, если это необходимо; педагог может предоставить обратную связь и поддержку, не перегружая студентов навязчивым контролем, позволяет студентам чувствовать себя более автономными и ответственными за свое обучение; зная, что их усилия направлены на достижение конкретных целей, студенты более мотивированы для саморазвития и самоактуализации, может стать источником внутренней мотивации и уверенности в своих способностях.

При подготовке экономистов и финансистов к изучению профессионального английского языка следует уделить особое внимание специфике преподавания данных дисциплин: профессионально ориентированный подход направлен на развитие навыков и знаний, необходимых для успешной работы в сфере экономики и финансов, включает в себя изучение специфической лексики, терминологии и коммуникативных навыков, связанных с этой областью; экономика и финансы – это сложные области, и студентам необходимо понимать их в целом, преподавание должно строиться так, чтобы студенты видели взаимосвязи между различными аспектами этих наук и могли анализировать их; студенты должны разрабатывать навыки решения реальных экономических и финансовых задач на английском языке, может включать в себя выполнение проектов, анализ случаев и участие в дискуссиях; важно создать среду, где студенты могут взаимодействовать и общаться на английском языке, способствует развитию навыков общения и понимания различных точек зрения; подчеркивается важность формирования ценностных ориентаций, соответствующих этой профессиональной области, включает учебные материалы, которые поднимают этические и моральные аспекты экономической деятельности; преподавание английского языка должно интегрироваться с изучением экономических и финансовых предметов, чтобы студенты могли применять свои навыки языка непосредственно в своей специальности.

Все эти подходы способствуют не только овладению языком, но и формированию критического мышления и способности применять профессиональные знания на практике, что крайне важно для будущих экономистов и финансистов.

В ходе проведенного исследования, посвященного основным педагогическим и методическим аспектам преподавания профессионального английского языка в финансово-экономическом контексте, были выделены ключевые выводы и достигнуты следующие результаты.

Целью данного исследования было изучение методов и подходов к преподаванию английского языка в сфере финансов и экономики, задачи, поставленные для достижения этой цели, были успешно выполнены, рассмотрели разнообразные методы обучения и выявили их эффективность в контексте финансовой и экономической деятельности.

Исследование вносит новизну в область образования, предоставляя уникальные методические рекомендации и инсайты для преподавателей английского языка, работающих с финансовыми и экономическими темами, поднимает

важный вопрос о том, как эффективно обучать английскому языку, чтобы студенты могли успешно взаимодействовать в профессиональной среде.

Результаты данного исследования имеют теоретическую значимость, поскольку они способствуют развитию методологии преподавания английского языка. Практическая значимость заключается в том, что преподаватели и обучающиеся могут использовать предложенные методы и рекомендации для улучшения качества обучения и достижения успеха в сфере финансов и экономики.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на более глубокое изучение конкретных методов преподавания английского языка в различных финансовых и экономических дисциплинах, также стоит рассмотреть влияние современных технологий, таких как онлайн-обучение и искусственный интеллект, на процесс обучения.

В заключение отметим, что данное исследование подчеркивает важность качественного преподавания английского языка в финансово-экономическом образовании и предоставляет полезные рекомендации для образовательных учреждений и педагогов, поле исследования продолжает развиваться, и его результаты могут оказать существенное влияние на подготовку кадров в сфере финансов и экономики.

Библиографический список

1. Ариян М.А., Белгородский В.С., Борзова Е.В. и др. *Аксиология иноязычного педагогического образования*: монография. Москва: МПГУ, Г.Ю. Крюков, 2020.
2. Новиков С.Г., Куликова С.В., Глебов А.А. *Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему*: монография. Волгоград: научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2020.
3. Биболетова М.З. Научная деятельность лаборатории дидактики иностранных языков ИСМО РАО как отражение развития отечественной методики. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2021; Т. 2, № 1 (47): 34–44.
4. Донских О.А. Образование должно освобождать или порабощать? *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2019; № 10: 15–101.
5. Иванова Ю.С. Слоган, пословица и афоризм. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2020; № 5: 10–133.
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. *Теория и практика*. Москва: Высшая школа, 2019.
7. Антонова С.Г. Учебно-методическая поддержка образовательных технологий вузов: к вопросу о типологии учебных изданий. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2019; № 5: 32–105.

References

1. Ariyan M.A., Belgorodskij V.S., Borzova E.V. i dr. *Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva: MPGU, G.Yu. Kryukov, 2020.
2. Novikov S.G., Kulikova S.V., Glebov A.A. *Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k buduschemu*: monografiya. Volgograd: nauchnoe izdatel'stvo VGSPU «Peremena», 2020.
3. Biboletova M.Z. Nauchnaya deyatel'nost' laboratorii didaktiki inostrannyh yazykov ISMO RAO kak otrazhenie razvitiya otechestvennoj metodiki. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021; T. 2, № 1 (47): 34-44.
4. Donskih O.A. Obrazovanie dolzhno osvobozhdat' ili poraboschat'? *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2019; № 10: 15-101.
5. Ivanova Yu.S. Slogan, poslovica i aforizm. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2020; № 5: 10-133.
6. Kitajgorodskaya G.A. Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam. *Teoriya i praktika*. Moskva: Vysshaya shkola, 2019.
7. Antonova S.G. Uchebno-metodicheskaya podderzhka obrazovatel'nyh tehnologij vuzov: k voprosu o tipologii uchebnyh izdanij. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2019; № 5: 32-105.

Статья поступила в редакцию 08.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-33-36

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

BASICS OF MODELING THE CONTENT OF THE DISCIPLINE "SPEECH PRACTICES" FOR HIGH SCHOOL STUDENTS. The article presents the results of a theoretical study of the foundations of literacy and educational and professional discourse among higher school students, as well as a generalization of practical experience in modeling the discipline "Speech Practices". The purpose of the article is to study and theoretically understand the concepts of literacy and educational and professional discourse of higher education students. The main emphasis is on the importance of mastering techniques for working with educational and scientific texts, which are considered a necessary condition for the development of meta-subject literacy competencies in students and their successful immersion in professional activities. In addition, the author seeks to explore the cognitive-semantic, socio- and pragmalinguistic aspects of educational and professional discourse, as well as to develop a model of the discipline program that integrates various aspects and components of discourse with literacy competencies and professional text formats. The article presents the basic principles and methods of modeling the content of the discipline "Speech Practices", as well as practical examples and tips for their application. The main goal of modeling this discipline is to help students develop their skills and abilities in the field of speech communication. The results of the study may be useful for methodologists and higher education teachers in the development of work programs in the humanities aimed at improving the language literacy of students.

Key words: **literacy, educational and professional discourse, meta-subject competencies, speech practices, professionally marked texts**

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

ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Статья представляет результаты теоретического исследования, посвященного основам грамотности и учебно-профессионального дискурса у студентов вузов. Кроме того, в статье обобщен практический опыт, связанный с моделированием дисциплины «Речевые практики». Цель статьи заключается в изучении и теоретическом осмыслении концептов грамотности и учебно-профессионального дискурса студентов высшей школы. Основной акцент делается на важности овладения приемами работы с учебно-научными текстами, которые считаются необходимым условием для развития метапредметных компетенций грамотности у студентов и их успешного погружения в профессиональную деятельность. Кроме того, автор стремится исследовать когнитивно-семантические, социо- и прагмалингвистические аспекты учебно-профессионального дискурса, а также разработать модель программы дисциплины, которая объединяет различные аспекты и компоненты дискурса с компетенциями грамотности и профессиональными форматами текстов. В статье представлены основные принципы и методы моделирования содержания дисциплины «Речевые практики», а также приведены практические примеры и советы по их применению. Основная цель моделирования данной дисциплины заключается в том, чтобы помочь студентам развить свои навыки и умения в области речевого общения. Результаты исследования могут быть полезны для методистов, преподавателей высшей школы в разработке рабочих программ гуманитарных дисциплин, направленных на улучшение языковой грамотности студентов.

Ключевые слова: **грамотность, учебно-профессиональный дискурс, метапредметные компетенции, речевые практики, профессионально маркированные тексты**

Актуальность выбранной темы видится автору в том, что умение эффективно владеть грамотностью является необходимым навыком в современном информационном обществе. Развитие метапредметных компетенций грамотности имеет большое значение для успешной академической и профессиональной деятельности студентов.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы представить основные аспекты моделирования содержания данной дисциплины и обсудить его важность и влияние на процесс обучения студентов в высшей школе.

Для достижения поставленной цели исследования автор должен успешно решить следующие задачи:

– проанализировать и обосновать значения концепций грамотности и учебно-профессионального дискурса в контексте изучения и развития речевых практик студентов;

– описать модель программы дисциплины «Речевые практики» с учетом формирования учебно-дискурсивного языка и грамотностных компетенций у студентов.

Для решения данных задач были применены методы междисциплинарного анализа, категориального синтеза, обобщения опыта, моделирования и проектирования.

Научная новизна работы состоит в представлении моделирования содержания дисциплины «Речевые практики» для студентов высшей школы. В данной статье предложен новый подход к моделированию содержания этой дисциплины, а также приведены практические примеры и советы, которые могут быть полезны преподавателям и исследователям в данной области. Вместо традиционного подхода, основанного на лекциях и теоретическом изучении, статья предлагает активное обучение, интеграцию теории и практики, использование современных технологий и другие методы моделирования содержания дисциплины «Речевые практики».

Теоретическая значимость работы состоит в том, что данная работа вносит теоретический вклад в область образования и коммуникации, предлагая инновационные методы моделирования содержания дисциплины «Речевые практики». Это может быть полезно для дальнейших исследований и улучшения практик обучения речевой грамотности в высшей школе.

Практическая значимость исследования заключается в его способности предложить практические инструменты и рекомендации, которые могут быть использованы преподавателями, педагогами и другими специалистами в области образования для улучшения процесса обучения речевой коммуникации студентов в высшей школе.

Изменяющаяся информационная среда общества, которая предполагает концепцию образования на протяжении всей жизни, ставит перед современной философией и теорией образования сложную задачу организации новых методов передачи знаний. Важнее структурирование этих методов с позиции антропологии, чем само содержание знаний, так как это определяет, как люди учатся мыслить и как используются результаты образования – общая сумма знаний, навыков и умений [1]. Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий привело к тому, что контроль над источниками знания, путями доступа к нему и хронологией его усвоения, ранее принадлежавший педагогам в коллективном смысле, стал доступным и децентрализованным. Постоянное технологическое развитие приводит к быстрому устареванию полезных навыков, подтвержденных результатами экзаменов или университетским дипломом, и не гарантирует их применимость в течение всей жизни. Заметно, что, по мнению З. Баумана, отсутствие способности адаптироваться и изменять свои рамки, высокие оценки и приспособленность могут стать недостатком [2]. Для развития «третичного образования» (термин Г. Бейтсона), связанного с умением изменять стереотипы и шаблоны, требуются академическая грамотность, функциональная грамотность и глобальная компетентность. Достижение высоких результатов в этих компетенциях рассматривается как показатель развития человечества, признак здоровой нации и «институциональная обязанность университетов» [3]. Профессиональное образование, которое получает студент, развертывается в рамках учебно-профессионального дискурса. В этом процессе социолингвистические и прагмалингвистические аспекты сочетаются с когнитивно-семантическим дискурсом профессии, определяя специфику жанров, регистров, коммуникативных стратегий и тактик в различных учебных ситуациях.

Дисциплина «Речевые практики» в соответствии с ФГОС 3++ направлена на развитие у обучающихся компетенций в области социального взаимодействия, осознания своей роли в команде и деловой коммуникации. Это означает, что дисциплина способствует развитию компетенций в области грамотности и учебно-профессионального дискурса. Для достижения этой цели необходимо специальное структурирование содержания и организации процесса изучения дисциплины, а также постоянный мониторинг и оценка прогресса студентов.

Рассмотрим далее роль грамотности и учебно-профессионального дискурса в развитии речевых практик студента.

Одним из первых и важных этапов в освоении будущей специальности является изучение языка предмета и правил его использования в различных учебно-профессиональных и квазипрофессиональных ситуациях. В образовательном контексте грамотность рассматривается как метапредметная учебная компетенция, означающая способность и готовность человека к постоянному и активному овладению и использованию новой информации [3; 4].

Академическая грамотность определяется как способность студента эффективно осуществлять межкультурную академическую коммуникацию на основе профессионально ориентированных текстов. Термин *academic* применим ко всему образовательному процессу [5]: успехам в учебе, развитию и научным достижениям. Поэтому определение и уровень академической грамотности играют центральную роль в оценке готовности к обучению в университете или колледже, а также в оценке профессиональной компетентности будущего специалиста. Основой для этого концепта является трехпрофильное понятие грамотности: чтение, письмо и математика. Эти ключевые компоненты объединяют способность эффективно воспринимать язык текстов, знаков и символов, а также умение их продуцировать. Операциональная компетенция в рамках трех компетентностей академической грамотности характеризуется адекватным использованием языка в различных областях его применения и речевых практиках. Культурная компетенция соответствует пониманию дискурса коммуникации в определенных группах или предметной области, а также умению использовать этот дискурс на соответствующем языке (научном или прикладном). Критическая компетенция объединяет умения работы с различными видами информации, такими как анализ, интерпретация, критическое осмысление, обобщение, переформулирование, правильное формулирование мыслей и т. д.

Функциональная грамотность, которая является ориентиром в образовании, сосредотачивает внимание на способностях человека к социальной инклюзии, быстрой адаптации и успешному функционированию в конкретной культурной среде. ЮНЕСКО связывает функциональную грамотность с участием человека в различных сферах деятельности, где использование навыков чтения, письма и счета обеспечивает его и его социальной группе эффективное развитие [6]. Утрата этих навыков делает человека «вторично неграмотным» и снижает его социальную эффективность. В спектр компетенций функциональной грамотности включены те, которые наиболее востребованы в реальной жизни, включая социокультурные, экономические и личностные сферы. В российской школе выделяются четыре основных класса проблем, которые требуют развития соответствующих компетенций у учащихся [5]. Эти проблемы включают учебную деятельность, стандартные жизненные ситуации, ориентацию в системе ценностей и подготовку к профессиональному образованию.

Международный мониторинг PISA (Program for International Student Assessment) в 2018 году идентифицировал глобальные компетенции как цель обучения, охватывающую несколько измерений и рассматриваемую на протяжении всей жизни. В содержание этих компетенций включены аналитическое и критическое мышление, ценностные основы, представления о межкультурных взаимодействиях, а также деятельностная и коммуникативная направленность личности [6].

Таким образом, мы видим необходимость развития у студентов компетенций в области академической грамотности, функциональной грамотности и глобальных компетенций. Грамотность является основным средством усвоения любых дисциплин, необходимым условием успешного и самостоятельного обучения, а также одним из важных показателей предсказания успеваемости.

Ключевым элементом успешного развития этих компетенций является структурно-содержательная модель обучающейся деятельности. В контексте высшего образования содержание этих компетенций соотносится с требованиями ФГОС 3++ по минимальному и необходимому уровню знаний, умений и навыков, достигаемых в результате освоения дисциплины «Речевые практики» в следующих областях:

1) система норм русского литературного языка, способы восприятия, анализа и критической оценки устной и письменной деловой информации, а также использование языковых средств для достижения профессиональных целей;

2) построение стратегий устного и письменного общения, межличностного и межкультурного взаимодействия, работы в команде, а также развитие лидерских качеств и навыков.

Из исследований [5–9] мы определили наиболее значимые параметры русского языка, которые играют роль профессионального образования в системе вышей школы. Эти параметры включают композицию языковых знаков, нормы использования, сферу функционирования, характер знаний и формы их представления. Согласно фундаментальным принципам единства сознания и деятельности, а также развитию сознания в деятельности, формирование компетенций грамотности требует не только участие студента в соответствующей деятельности, но и активного внутреннего осознания мотивов, целей, действий, а также рефлексии и самоконтроля. Изучение и развитие речевых практик в контексте академической и функциональной грамотности является актуальной проблемой, поскольку большинство первокурсников вуза не достигают своей цели в области учебно-научной коммуникации. Они не могут быстро и правильно отражать и адекватно интерпретировать коммуникативные цели автора текста и его содержание в качестве читателя или слушателя. А в роли автора текста студенты испытывают трудности в создании точной, лаконичной и понятной информации для адресата сообщения.

Из нашего опыта, а также опыта других исследователей стало ясно, что основные трудности, с которыми сталкиваются студенты в изучении различных дисциплин, связаны с непониманием специфики учебно-научных текстов. Это включает их композицию, стиль, логические схемы аргументации, а также сложности, связанные с профессионально-специализированными лингвистическими элементами. Еще большие трудности возникают при выполнении заданий на создание вторичных текстов, таких как выступления на семинарах, написание рефератов, проектов, курсовых работ и т. д. Многие студенты сталкиваются с хроническими трудностями в отражении научного содержания в своих письменных работах. Приемы сжатия текстов, их переработки и оценки своих и чужих текстов не формируются спонтанно, поэтому могут быть неправильными или неэффективными. Можно с уверенностью сказать, что проблемы грамотности у студентов не начинаются в вузе. Эти выводы подкреплены данными Международной программы оценки достижений учащихся (PISA) [10]. Согласно результатам PISA–2018, читательская грамотность участников из России в среднем не-

много превышает пороговый уровень. Средний результат составляет 407 баллов из 1000, что обеспечивает способность ориентироваться с помощью текстов в повседневных ситуациях. Хотя примерно каждый пятый участник показал готовность к самостоятельному обучению с помощью текстов, столько же не достигли даже порогового уровня грамотности.

Особенно трудными для чтения и понимания являются многочисленные тексты, объединенные по теме, но предназначенные для различных целей. Задания, требующие выявления и анализа противоречий, оценку качества и надежности информации, также вызывают затруднения. По мнению Центра оценки качества образования РАО, умения работы с информацией в электронной среде, такие как сортировка по релевантности, оценка качества и достоверности источников, уточнение информационного запроса и другие, находятся за пределами внимания российских учителей. В результате школьники демонстрируют недостатки в самостоятельности мышления, инициативе в выборе своей позиции, строгости и точности мышления. Это проявляется в недостаточно сформированных мыслительных операциях анализа, обобщения и оценки [5; 10]. Причины низкой грамотности наших школьников и студентов также можно найти в традициях школьных программ по русскому языку и литературе. И.Б. Короткина [11] указывает на то, что предмет «Русский язык» отрывается от других школьных предметов, но остается связанным с литературой, в которой стилистика, лексика и синтаксис нередко устарели, а организация не соответствует академическим правилам грамотности. Кроме того, содержание предмета «Русский язык» перегружено устаревшими теоретическими сведениями, не всегда соответствующими современному языку и лингвистике. Эссе или сочинение, которое является состоятельным инструментом и критерием оценки языковых навыков студента, не всегда отражает их применимость в профессиональном образовании, деятельности и социальной жизни.

В результате студенты социально-гуманитарного профиля сталкиваются с особыми трудностями в работе с научными текстами. Такие трудности могут включать избыточность в словесном выражении, синтаксическую путаницу, чрезмерную эмоциональность, склонность к общеизвестным обобщениям и использованию чужих идей. Очень часто исправить текст математика или инженера проще, чем текст филолога или педагога, что является парадоксом, отмеченным И.Б. Короткиной [12].

Таким образом, школьные компетенции в области русского языка и речевых практик не автоматически превращаются в компетенции исследовательских речевых практик, которые необходимы для профессионального образования и профессиональной деятельности. Это ставит перед преподавателями вузов особую задачу: целенаправленно формировать компетенции грамотности у студентов через организованные и систематические речевые практики, учитывая специфику профессионального языка. Овладение навыками работы со специальными учебно-научными текстами позволяет студентам рано погрузиться в профессиональную деятельность, развивая готовность к этой деятельности и связанный с ней дискурс. Анализ и описание учебно-профессионального дискурса, в котором осуществляются эти процессы, требуют особого внимания.

Дискурс является объектом исследования в различных дисциплинах, таких как коммуникативная лингвистика, семиотика, психология, философия, логика, социология, антропология, педагогика и другие. Различные концепции дискурса приводят к многочисленным интерпретациям. С лингвистической точки зрения, дискурс рассматривается как использование формальных языковых структур, то есть текстов, которые характеризуются семантической связностью. Важным признаком текстов является их глобальная (единство темы и топики, структурные модели высказывания) и локальная (отношения между минимальными дискурсивными единицами) связность. В реальном устном общении тексты могут отличаться от письменных текстов по параметрам спонтанности, завершенности, связности по теме и понятности для других участников коммуникации. Согласно когнитивной семантике, спонтанный или организованный дискурс рассматривается как проявление фреймовых моделей, которые отражают социокультурную информацию или способы представления стереотипных ситуаций. Когнитивные структуры организуются в виде сценариев, которые представляют собой типы дискурса в качестве конкретного взаимодействия между участниками коммуникации.

Структурно-семантический анализ и синтез дискурса уделяют внимание его фонетическим, лексико-фразеологическим и текстуально-грамматическим особенностям. В прагмалингвистике дискурс рассматривается как процесс взаимодействия между участниками коммуникации, включающий обмен информацией и влияние друг на друга с помощью вербальных и невербальных коммуникативных стратегий. В отличие от текста как монолога одного автора, дискурс связывается с диалогом: в письменной форме это структурированный и хорошо организованный текст, в устной форме – незавершенный. Социолингвистический анализ дискурса изучает участников коммуникации в качестве представителей различных социальных групп и учитывает условия коммуникации в определенном социокультурном контексте. Из-за взаимосвязи и пересечения различных типов дискурса возникают промежуточные типы [13], которые сочетают характеристики исходных типов (цели коммуникации, типичные обстоятельства, коммуникативные функции участников) выборочно и в уникальной композиции. Примером такого промежуточного типа дискурса является учебно-профессиональный дискурс (УПД).

Коммуникация в рамках УПД имеет институциональную и статусную направленность, а использование клише и нормативной речи определяет его границы и ограничивает выражение личностной стороны участников. Однако на практике прототипический порядок дискурса часто нарушается. Профессиональный язык внутри УПД претерпевает трансформации в связи с различием ролей и коммуникативных функций его участников (студента и преподавателя) и служит посредником между текстом и типом ситуации, изменяясь в трехмерной системе [14]. Язык предметной области, который используется в УПД, выполняет функцию «пространства», где передачу знаний обеспечивают понятийная функция и функциональный стиль языка. Риторический стиль языка служит отражением социально-ролевых отношений между коммуникантами и определяет «тон» регистра, который может быть серьезным, ритуальным и стремящимся к общему языку, либо несерьезным, повседневным и с конфликтами в дискурсе. Риторический стиль также оказывает влияние на изменение дистанции и на то, является ли выражение намерений прямым или косвенным. «Модус» является важным аспектом канала коммуникации (устного или письменного) и его жанра, где основная функция языка – создание текста, соответствующего ситуации.

УПД не только объединяет соответствующие тексты с контекстом учебной и профессиональной среды, но и включает коммуникативно-языковые процессы, связанные с системой ценностей, значимостей и смыслов образовательной среды [15]. Эти смыслы и ценности должны быть не только вербально выражены и актуализированы в УПД, но и стать способом для студента обретать новые смыслы, новые представления о себе и о других. В этом контексте студентам полезно самостоятельно проектировать дискурсивные практики, основанные на диалогической стратегии, включающие ценностные аспекты и координацию деятельности ее участников. Такой подход также предполагает рефлексию и оценку результатов, способствуя развитию компетенции в области дискурсивного проектирования [16].

В противоположность этому формальность и уплощенность УПД естественным образом приводят к суженному профессиональному дискурсу. Согласно исследованиям, многие преподаватели ограничивают свои представления о целях и результатах своей работы коррекцией речевых нарушений и воспринимают смыслы и ценности своей профессии и профессионального образования в узком предметно-методическом ракурсе [17]. Вместе с тем у таких специалистов низкая мотивация для профессионального сотрудничества и взаимодействия, их речевые действия мало ориентированы на адресата, а их профессиональное речевое поведение является жестким и стереотипным.

Исходя из общей схемы анализа дискурса, мы структурируем наши представления о различных аспектах учебно-профессионального дискурса студентов при изучении ими дисциплины «Речевые практики».

1. Содержательный аспект: в рамках этой дисциплины студенты изучают различные аспекты речевой практики, такие как нормы и правила речи, коммуникативные стратегии, ораторское и публичное выступление, а также анализ и оценку речевой деятельности.

2. Коммуникативный аспект: в процессе изучения «Речевых практик» студенты активно взаимодействуют друг с другом и с преподавателем, обсуждают темы, выполняют задания и представляют свои речевые произведения. Коммуникативный аспект включает и использование различных коммуникативных стратегий и навыков.

3. Языковой аспект: студенты приобретают и развивают языковые компетенции, осваивают различные жанры и стили речи, изучают особенности профессионального языка и его использование в конкретной области деятельности.

4. Практический аспект: в рамках дисциплины «Речевые практики» студенты выполняют речевые задания и проводят практические занятия, такие как выступления, презентации, дебаты и другие формы практической работы.

Считаем, что следует обратить особое внимание на два аспекта современного УПД. Во-первых, с развитием информационных технологий приоритет в доступе к текстовой информации перенесся на компьютеры и смартфоны. Однако изменение носителей информации также повлияло на структуру и форматы текстов, воздействуя на когнитивные и речевые стратегии чтения и написания текстов. Во-вторых, для эффективного профессионального обучения необходимо использовать информацию из различных предметных областей и различных источников. Важно также уметь работать с несплошными текстами, которые сочетают естественный язык и визуальные элементы, такие как диаграммы, таблицы, графики и т. д. Ограниченные навыки поиска, отбора и фильтрации больших объемов информации и стратегии ее обработки создают проблемы в самостоятельных речевых практиках студентов. Таким образом, на современном этапе в УПД традиционные умения и навыки речевых практик сочетаются с умениями и навыками работы в электронной среде.

При проектировании УПД широко используются активные и интерактивные дискурсивные практики различных типов, таких как академические, квазипрофессиональные и учебно-профессиональные практики [16; 17; 18]. В другой системе классификации эти практики могут быть разделены на когнитивные (задания, связанные с решением проблем, получением информации, разработкой проектов, реконструкцией), деятельностные (учебно-профессиональные кейсы, тренинги коммуникации, ролевые и деловые игры) и личностно-ориентированные (эссе, рефлексивные дискуссии). В ходе таких практик студенты формируют профессионально-дискурсивную компетенцию при условии следующих факторов:

– моделирование ситуаций многопланового дискурсивного взаимодействия (совместного анализа и интерпретации явлений и фактов профессиональной и социальной реальности) должно учитывать различные позиции и опыт участников;

– проектирование практик опирается на спиральную организацию содержания дисциплины, доступ к образовательным ресурсам и мониторинг;

– структура и условия учебно-профессиональных ситуаций предусматривают учет социально-личностного контекста;

– для диалога и сотрудничества в командной работе, коллегиальной постановки проблемы и ее решения создаются комфортные условия, которые способствуют открытому обмену мнениями;

– все дискурсивные практики подразумевают рефлексию их эффективности, самооценку и поиск путей самосовершенствования.

Переход от оценки только предметных результатов к оценке метапредметных компетенций грамотности в измерении результатов образования означает изменение акцентов. В этом подходе функциональный дискурсивный компонент содержания дисциплины становится более важным. Система норм, правил, методов и приемов УПД связывается с развитием умений и навыков [12; 18; 19], которые характеризуют формирование компетенций грамотности. Оценка успеваемости студентов выражается в количественных оценках, которые отражают степень развития этих компетенций.

Хотелось бы подчеркнуть, что описанные выше практики, умения и навыки представляют собой открытую систему, где элементы и подсистемы упорядочиваются через принцип диссипативной самоорганизации. Это означает, что взаимодействие внутри системы происходит в согласованной и гармоничной форме. В свете постоянно меняющихся требований, предъявляемых миром к человеку, процесс самоорганизации системы речевых практик нацелен не только на достижение гомеостаза или равновесия, но, скорее, на непрерывное развитие и постоянные изменения в течение времени.

В целом цель исследования достигнута, и задачи, поставленные автором в статье, решены в ходе данной работы. Представление модели содержания дисциплины «Речевые практики» на основе концепций грамотности и УПД в качестве целеполагающих и системообразующих основ позволяет организовать и заполнить активности студента вуза, способствуя его развитию в качестве профессиональной языковой личности. Студент, осознанно осваивая жанры, стратегии и тактики УПД в организованных и систематических практиках работы с разными форматами профессионально ориентированных текстов, одновременно развивает свои лингвистические навыки и метапредметные компетенции в области коммуникации, сотрудничества и критического мышления.

Таким образом, процесс формирования учебно-дискурсивной идентичности студента превышает рамки исследуемых речевых практик. Овладение компетенциями грамотности означает готовность к восприятию, созданию и развитию собственных знаний и умений в профессиональной области. Более того, «открытый», постоянно развивающийся характер учебно-профессиональных дискурсивных практик предполагает непрерывную стремление к переработке новой информации о меняющемся мире, деятельности и коммуникациях, то есть к образованию на протяжении всей жизни.

Библиографический список

1. Мид М. *Культура и мир детства: избранные произведения*. Москва: Наука, 1988.
2. Бауман З. *Текучая современность*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
3. *Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002.
4. Green B., Beavis C. *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 2012.
5. Основные подходы к оценке читательской грамотности. *Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО Министерства просвещения РФ*. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html
6. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019; Т. 1, № 4 (61): 112–123.
7. Шаповал И.А. Русский язык в профессиональной деятельности дефектолога: моделирование содержания учебной дисциплины. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. Электронный научный журнал. 2020. № 3 (35): 243–255. Available at: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/18_35_2020.pdf
8. Криницкая М.Ю., Борзова Т.А. Языковая подготовка в аспекте системно-деятельностного подхода в современном вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2023; № 1 (42): 54–58.
9. Криницкая М.Ю., Борзова Т.А. Изучение специфики отношения к гибким навыкам студентов вуза при обучении деловой коммуникации. *Образование и саморазвитие*. 2021; № 4: 93–104.
10. В каком направлении развивается российская система общего образования? (По результатам международной программы PISA-2018). *Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО Министерства просвещения РФ*. Available at: http://www.centeroko.ru/public.html
11. Короткина И.Б. Грамотность в век информационных технологий: в поисках концептуального единства. *Образование и общество*. 2009; № 4 (57): 125–129.
12. Короткина И.Б. *Академическое письмо: процесс, продукт и практика*: учебное пособие для вузов. Москва: Юрайт, 2017.
13. Бейлинсон Л.С. *Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы*. Волгоград: Перемена, 2009.
14. Хомутова Т.Н. Язык для специальных целей: лингвистический аспект. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008; № 71: 96–106.
15. Матьяш О.И., Казаринова Н.В., Погольша В.М., Биби С., Зарицкая Ж.В. *Межличностная коммуникация: теория и жизнь*. Санкт-Петербург: Речь, 2011.
16. Ежова Т.В. Закономерности и принципы проектирования педагогического дискурса. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. Электронный научный журнал. 2012; № 3 (3): 78–87. Available at: http://vestospu.ru/archive/2012/stat/ezhova_2012_3.pdf
17. Пецух О.П. *Формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2014.
18. Прапцова Г.В., Романичева Е.С. *Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом*: учебное пособие. Москва: ФОРУМ, 2016.
19. Москвин В.П. *Риторика и теория аргументации*. Москва: Юрайт, 2019.

References

1. Mid M. *Kul'tura i mir detstva: izbrannye proizvedeniya*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
3. *Academic Literacy: A Statement of Competences Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002.
4. Green B., Beavis C. *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER), 2012.
5. Osnovnye podhody k ocenke chitatel'skoj gramotnosti. *Centr ocenki kachestva obrazovaniya Instituta strategii razvitiya obrazovaniya RAO Ministerstva prosvescheniya RF*. Available at: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html
6. Koval' T.V., Dyukova S.E. Global'nye kompetencii - novyj komponent funkcional'noj gramotnosti. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019; T. 1, № 4 (61): 112-123.
7. Shapoval I.A. Russkij yazyk v professional'noj deyatel'nosti defektologa: modelirovanie soderzhaniya uchebnoj discipliny. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2020. № 3 (35): 243-255. Available at: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/18_35_2020.pdf
8. Krinickaya M.Yu., Borzova T.A. Yazykovaya podgotovka v aspekte sistemno-deyatel'nostnogo podhoda v sovremennom vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2023; № 1 (42): 54-58.
9. Krinickaya M.Yu., Borzova T.A. Izuchenie specifiki otnosheniya k gibkim navykam studentov vuza pri obuchenii delovoj kommunikacii. *Obrazovanie i samorazvitie*. 2021; № 4: 93-104.
10. V kakom napravlenii razvivaetsya rossijskaya sistema obschego obrazovaniya? (Po rezul'tatam mezhdunarodnoj programmy PISA-2018). *Centr ocenki kachestva obrazovaniya Instituta strategii razvitiya obrazovaniya RAO Ministerstva prosvescheniya RF*. Available at: http://www.centeroko.ru/public.html
11. Korotkina I.B. Gramotnost' v vek informacionnyh tehnologij: v poiskah konceptual'nogo edinstva. *Obrazovanie i obschestvo*. 2009; № 4 (57): 125-129.
12. Korotkina I.B. *Akademicheskoe pis'mo: process, produkt i praktika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2017.
13. Bejlinson L.S. *Professional'nyj diskurs: priznaki, funkcii, normy*. Volgograd: Peremena, 2009.
14. Homutova T.N. Yazyk dlya special'nyh celej: lingvisticheskij aspekt. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; № 71: 96-106.
15. Mat'yash O.I., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M., Bibi S., Zarickaya Zh.V. *Mezhlichnostnaya kommunikaciya: teoriya i zhizn'*. Sankt-Peterburg: Rech', 2011.
16. Ezhova T.V. Zakonomernosti i principy proektirovaniya pedagogicheskogo diskursa. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2012; № 3 (3): 78-87. Available at: http://vestospu.ru/archive/2012/stat/ezhova_2012_3.pdf
17. Pecuh O.P. *Formirovanie gumanisticheskogo diskursa uchitelya-logopeda v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2014.
18. Prancova G.V., Romanicheva E.S. *Sovremennye strategii chteniya: teoriya i praktika. Smyslovoe chtenie i rabota s tekstom*: uchebnoe posobie. Moskva: FORUM, 2016.
19. Moskvin V.P. *Ritorika i teoriya argumentacii*. Moskva: Yurajt, 2019.

Статья поступила в редакцию 09.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-37-39

***Bugreeva A.S.**, teacher, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

ON THE ISSUE OF THE EFFICIENCY OF FEEDBACK IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES. The proposed work studies the role of corrective and summative feedback in foreign language teaching for professional purposes as a tool for teacher-to-student as well as peer-to-peer communication. The feedback received by teachers and students during the educational process is an important pedagogical technique that allows teachers to improve teaching methods and tactics, increase motivation of students to learn a foreign language for professional purposes and apply the acquired knowledge and skills in practice and in future professional activities. As a fundamental means of teaching and evaluation, feedback helps lecturers, administrators of educational institutions as well as authorities of the state departments of education to analyze the effectiveness and shortcomings of the existing educational programs, assess the success of the current learning development, timely adjust curricula and materials in accordance with the changing needs of students and employers.

Key words: **feedback efficiency, peer feedback, teaching method, instrument of effective communication**

***А.С. Бугреева**, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: as.bugreeva@gmail.com*

К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

В предлагаемой к рассмотрению работе анализируется роль обратной связи в обучении иностранному языку в профессиональной сфере как инструмента коммуникации между преподавателями и студентами, а также между студентами (peer feedback). Обратная связь, получаемая преподавателями и учащимися в ходе учебного процесса, является важным педагогическим приемом, позволяющим совершенствовать методику и тактику обучения, повысить мотивированность учащихся к изучению иностранного языка для профессиональных целей и применению полученных знаний и навыков на практике и в будущей профессиональной деятельности. Являясь фундаментальным средством обучения и оценивания, обратная связь помогает преподавателям, администрации образовательных учреждений, а также руководству государственных департаментов образования проанализировать эффективность и недостатки актуальных образовательных программ, оценить успешность их освоения, своевременно скорректировать учебные планы и материалы в соответствии с изменяющимися запросами учащихся и работодателей.

Ключевые слова: **педагогический прием, коллегиальная обратная связь, эффективность обратной связи, инструмент эффективной коммуникации**

Умение преподавателя предоставлять обучающемуся своевременную качественную обратную связь рассматривается как показатель высокого уровня профессионализма преподавателя, его умения разрабатывать и подбирать такие модели коммуникации, которые помогут учащимся эффективно осваивать учебную программу, а также стимулировать развитие навыков и умений критического мышления, самоанализа и самообучения. Актуальность предлагаемой к рассмотрению работы заключается в том, что взаимодействие и коммуникация между преподавателями и студентами, а также между другими студентами в группе (peer feedback), реализуемые в формате педагогической формирующей, корректирующей и оценивающей обратной связи (feedback), играют важную роль в эффективном обучении и преподавании иностранного языка для профессиональных целей. Обратная связь позволяет преподавателям оценивать текущую учебную ситуацию, своевременно разрабатывать и реализовывать методические подходы и приемы обучения с целью повышения заинтересованности учащихся к изучаемой дисциплине, их вовлеченности в процесс обучения, способствовать формированию навыков критического мышления, самоанализа и самообучения. Цель данной работы заключается в обосновании важности педагогической обратной связи и определения требований, необходимых для формирования эффективной информирующей, корректирующей и оценивающей обратной связи для повышения качества преподавания и обучения иностранному языку в профессиональных целях. В качестве исследовательских методов применялся теоретический анализ научных работ, посвященных изучению роли обратной связи в образовании, а также проводилось эмпирическое исследование на базе выборки из 180 студентов третьего курса факультета информационных технологий и анализа больших данных. Научная новизна исследования состоит в теоретическом обосновании и практическом подтверждении значимости педагогической обратной связи не только как инструмента оценивания, анализа удовлетворенности учащихся получаемыми знаниями, но и повышения эффективности обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», росту вовлеченности учащихся в образовательный процесс, мотивации, активизации навыков критического мышления, самооценки и самоанализа. Теоретическая значимость работы заключается в подтверждении фундаментальной роли педагогической формирующей, корректирующей и итоговой обратной связи, а также ее положительного влияния на процессы обучения и преподавания, повышения мотивированности обучающихся, росту их уверенности в успешном освоении учебного материала, развитии критического и аналитического мышления.

Обратная связь выступает одним из фундаментальных педагогических инструментов, формирующих и корректирующих траекторию обучения [1]. Так, Хетти делает вывод о том, что обратная связь играет мотивирующую, поддерживающую и информирующую роли в процессе обучения [2]. Согласно Азбель А.А., обратная связь должна применяться в педагогике в качестве основного и обязательного приема для обмена информацией между учащимися и преподавателями [3].

Отличительной особенностью обучения иностранному языку является необходимость понимания поведенческих и психоэмоциональных особенностей учащихся с целью кастомизации и персонификации траектории обучения, а также адаптации используемых материалов и контрольных показателей, применяемых для оценивания успешности освоения учащимися дисциплины, к возможностям учащихся [4]. Так, Коренев А.А. отмечает важность продуктивной коммуникации между учащимися и преподавателями в начале и в конце процесса обучения [5]. Понятие «продуктивной коммуникации» подразумевает выдвижение четких, адекватных и понятных задач обучения, контрольных показателей и требований к выполнению работ, а также подтвержденное понимание данной информации учащимися. Формирующая обратная связь дает возможность студентам получить информацию о целях, задачах, программе обучения, требованиях к выполнению работ для достижения целевых академических результатов и получения высоких баллов во время промежуточной аттестации. Итоговая обратная связь позволяет преподавателям, администрации учебной организации, учащимся увидеть и проанализировать динамику обучения, определить слабые и сильные стороны, оценить достигнутые результаты [6]. Качественная и своевременно предоставленная обратная связь направлена на сокращение разрыва между целями и задачами обучения и реальными когнитивными и эмоциональными возможностями учащихся [4]. Общение между преподавателями и студентами, их взаимодействие и скоординированные усилия способствуют не только получению знаний по изучаемой дисциплине, освоению профессиональных навыков, но и развитию когнитивных и эмоциональных возможностей учащихся [7].

Формирующая, корректирующая и итоговая обратная связь как коммуникативное взаимодействие между преподавателями и студентами предоставляет основную информацию для понимания и оценивания текущей учебной ситуации, анализа динамики обучения и разработки методов, способствующих достижению программных учебных целей. Обратная связь между преподавателями и студентами как обмен информацией в течение учебного периода, например семестра, нацелена на сбор данных, отслеживание и информирование учащихся и администрацию о реальной текущей динамике обучения или ее отсутствии с целью своевременной корректировки учебного материала и требований к его усвоению, внесению возможных изменений и дополнений в учебные планы и текущие аттестационные работы. Являясь неотъемлемой составляющей учебного процесса, обратная связь позволяет оценить успешность обучения, а также определить эффективные и неэффективные аспекты и подходы к обучению.

Обратная связь в процессе обучения иностранному языку в профессиональной сфере чаще всего реализуется в двух направлениях: от преподавателя к студенту и от студента к преподавателю. Необходимо подчеркнуть, что наибольшая эффективность обратной связи достигается в процессе синергии двух форматов, а также привлечения обратной связи от других обучающихся (peer feedback). В научных исследованиях, посвященных изучению роли обратной связи в педагогике, подчеркивается, что обмен мыслями, идеями и информацией в процессе коллаборативной работы учащихся является особым форматом обратной связи в обучении, положительно влияющим на эффективность учебного процесса и мотивацию учащихся [7]. Обратная связь, получаемая от других студентов в группе, дает возможность учащимся проанализировать и оценить свою работу, сравнить и сопоставить ее с работой других студентов, а также помогает преподавателями скорректировать требования и адаптировать изучаемый материал к возможностям и запросам учащихся [3]. Данный формат обратной связи реализуется на занятиях по иностранному языку как выражение замечаний, вы-

сказывание мыслей, выдвижение предложений с целью скорректировать обучение определенного учащегося, повысить его вовлеченность в процесс обучения, мотивировать на достижение программных учебных целей. Коллегиальная обратная связь полностью формируется и осуществляется самими учащимися без вовлечения преподавателя. При этом задачей преподавателя является контроль над корректностью процесса обмена информацией. Фактор автономности и независимости играет немаловажную роль в процессе изучения иностранного языка как средства коммуникации, позволяя студентам применять на практике навыки общения на иностранном языке. Разнообразные виды и источники, предоставляющие обратную связь, являются значимыми в обучении иностранному языку, так как способствуют развитию умения анализировать и критически осмысливать деятельность другого учащегося, формулировать и излагать свою позицию и понимание процесса обучения, развивать навыки эффективной коммуникации.

В целях изучения вопроса наиболее эффективного формата обратной связи был проведен опрос 180 студентов третьего года обучения факультета информационных технологий и анализа больших данных об их отношении к обратной связи, получаемой как от преподавателя, так и от других учащихся, важности обратной связи не только для оценивания академической успеваемости, но и для отслеживания динамики обучения, высказывания замечаний, внимания к полученной информации, ее корректной интерпретации учащимися. Опросные листы включали следующие варианты ответов на следующий вопрос: «Что вам помогает в освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»?»:

– информация, получаемая от преподавателя, во время занятия,
– оценки за выполненные работы и баллы за аттестацию,
– поправки, подсказки других студентов,
– самостоятельная оценка и работа,
– совместная работа с другими студентами.

Учащиеся могли выбирать несколько вариантов ответа на поставленный вопрос. Результаты опроса показали, что для большинства учащихся (92%) основное значение в эффективном освоении учебной дисциплины имеет итоговая обратная связь, получаемая в формате оценок или баллов за академическую успеваемость по результатам тестирования. 63% респондентов считают информацию, получаемую от преподавателя во время занятий, важной для понимания, анализа и корректировки текущей ситуации в обучении; 93 участника опроса считают, что способны самостоятельно оценивать динамику обучения; 65 и 56 студентов из общего числа опрошенных оценили коллегиальную обратную связь и коллаборативную работу как эффективный формат реализации обратной связи.

Что вам помогает в освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере»?	Число студентов (из 180 студентов, принявших участие в опросе)	% студентов (из общего числа, принявших участие в опросе)
Оценки за выполненные работы и баллы за аттестацию	167	92
Информация, получаемая от преподавателя во время занятий	114	63
Самостоятельное оценивание своей учебной работы	93	52
Совместная работа с другими студентами в группе	65	36
Поправки, помощь и подсказки других студентов в группе	56	31

Важно заметить то, что оценка или баллы, полученные учащимся за аттестационные тесты, не являются той обратной связью, которая необходима для повышения вовлеченности учащихся в учебный процесс и их мотивации к освоению материала и получению знаний. Задача преподавателя заключается ни столько в выставлении оценок, сколько в том, чтобы научить студентов задавать правильные вопросы, выражать свое мнение, уметь управлять эмоциями. Для достижения этих целей важно формировать навыки и развивать умения учащихся предоставлять обратную связь другим студентам. Создание на занятиях атмосферы сотрудничества является сложной задачей, требующей от преподавателя готовности менять сложившиеся стандарты преподавания и подходы к проведению учебных занятий.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что, являясь фундаментальным инструментом повышения эффективности обучения, обратная связь от преподавателя к студенту выполняет следующие функции:

– предоставление информации,
– дополнение существующей информации,
– выявление ошибок,
– корректировка ошибок,
– продуктивное использование предоставленной информации.

В процессе обучения обратная связь способствует достижению следующих результатов:

– корректировка реализуемого процесса обучения,
– развитие навыков самооценивания,
– обмен информацией между преподавателем и студентом, а также между студентами,
– продуктивная коммуникация между участниками процесса обучения,
– мотивированность и вовлеченность учащихся в обучение,
– мотивированность преподавателей на повышение навыков эффективного преподавания.

Формат предоставляемой обратной связи должен определяться такими факторами, как:

– уровень владения учащимся языковыми компетенциями,
– вид работы для оценивания,
– этап в процессе обучения,
– уровень развития эмоционального интеллекта.

Необходимо отметить, что, несмотря на понимание значимости обратной связи, процесс ее предоставления в целях информирования, корректировки и оценивания рассматривается многими преподавателями и студентами эмоционально- и трудозатратным. Выступая в роли учителя, наставника, корректора и фасилитатора процесса обучения иностранному языку для профессиональных целей, преподаватель должен одновременно оценивать следующие аспекты работы учащихся:

– организация и стиль высказывания
– содержание высказывания
– правильность и своевременность используемой грамматики
– применение лексических конструкций, соответствующих определенному этапу в обучении, согласно утвержденной рабочей программе дисциплины.

Оценивание результатов обучения на этапах текущего и промежуточного контроля позволяет выявить учебные проблемы, скорректировать текущие задачи и учебный процесс в целом. Вместе с этим, зная систему оценивания, учащиеся могут самостоятельно оценить свою учебную работу, проследить динамику обучения, сравнить с работой других учащихся. Обратная связь в формате информирования, корректировки и оценивания является эффективным инструментом повышения продуктивности обучения и преподавания иностранного языка в профессиональной сфере.

Библиографический список

1. Московский международный салон образования – 2022. *Цифровая трансформация школы.* Available at: https://skillbox.ru/media/education/chto-ne-tak-s-obratnoy-svyazyu-v-nashikh-shkolakh-i-kak-eto-ispravit/
2. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. London, 2008.
3. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Казакова Е.И., Морозова П.А. Отношение учеников и учителей к обратной связи: противоречия и тенденции развития. *Образование и наука*. 2022; Т. 24, № 7: 82–109.
4. Бугреева А.С. Вопросы реализации и повышения эффективности обратной связи в учебном процессе в сфере высшего профессионального образования. Мир науки, культуры, образования. 2023; № 4 (101): 230–232.
5. Коренев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении. *Rhema*. 2018; № 2: 112–127.
6. Зискин К.Е., Петровский В.А. Мотивирующее оценивание. *Наука и школа*. 2016; № 5: 14–23.
7. Dawson P. et al. What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019; № 44 (1): 25–36.
8. Лежнева Е.Б., Николаева Н.Н. Коллегиальная обратная связь в формировании навыков технического письма в российском техническом университете. *Московский педагогический журнал*. 2019; № 2: 98–102.

References

1. Moskovskij mezhdunarodnyj salon obrazovaniya - 2022. *Cifrovaya transformaciya shkoly.* Available at: https://skillbox.ru/media/education/chto-ne-tak-s-obratnoy-svyazyu-v-nashikh-shkolakh-i-kak-eto-ispravit/
2. Hattie J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. London, 2008.
3. Azbel' A.A., Ilyushin L.S., Kazakova E.I., Morozova P.A. Otnoshenie uchenikov i uchitelej k obratnoj svyazi: protivorechiya i tendencii razvitiya. *Obrazovanie i nauka*. 2022; T. 24, № 7: 82-109.
4. Bugreeva A.S. Voprosy realizacii i povysheniya `effektivnosti obratnoj svyazi v uchebnom processe v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023; № 4 (101): 230-232.
5. Korenev A.A. Obratnaya svyaz' v obuchenii i pedagogicheskom obschenii. *Rhema*. 2018; № 2: 112-127.

6. Ziskin K.E., Petrovskij V.A. Motiviruyuschee ocenivanie. *Nauka i shkola*. 2016; № 5: 14-23.
7. Dawson P. et al. What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019; № 44 (1): 25-36.
8. Lezhneva E.B., Nikolaeva N.N. Kollegial'naya obratnaya svyaz' v formirovanii navykov tehnicheskogo pis'ma v rossijskom tehnicheskom universitete. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 2: 98-102.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-39-41

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*

FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE BY THE EXAMPLE OF USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals a problem of formation of sociocultural competence in teaching students a foreign language. The author's approach to the development of students' language skills through the use of authentic video materials in teaching students a foreign language is presented. Ways to use authentic video materials in teaching students a foreign language to foreign-language communicative activity are determined. The researcher proposes an algorithm of using authentic video materials in teaching students a foreign language. It is concluded that authentic video materials are maximally close to the linguistic reality and therefore their use in foreign language lessons is more than justified—no other materials can give the same complete idea of the socio-cultural reality of the country of the studied language and demonstrate the combination of verbal and non-verbal codes of foreign language communication.

Key words: **sociocultural competence, authentic videos, students' language skills, foreign language, learning process**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается проблема формирования социокультурной компетенции при обучении студентов иностранному языку. Представлен авторский подход к развитию языковых умений посредством использования аутентичных видеоматериалов при обучении студентов иностранному языку; определены возможности использования аутентичных видеоматериалов при развитии навыков иноязычной коммуникативной деятельности; предложен алгоритм использования аутентичных видеоматериалов при обучении студентов иностранному языку. Сделан вывод о том, что аутентичные видеоматериалы максимально приближены к языковой реальности, и потому их использование на уроках иностранного языка более чем обусловлено – никакие другие материалы не могут дать такого же полного представления о социокультурной реальности страны изучаемого языка и продемонстрировать сочетание вербального и невербального кодов иноязычного общения.

Ключевые слова: **социокультурная компетенция, аутентичные видеоматериалы, языковые умения студентов, иностранный язык, учебный процесс**

Актуальность рассмотрения социокультурной компетенции по теме проводимого исследования обусловлена проблемой соотнесения аутентичных видеоматериалов при обучении студентов иностранному языку с системой знаний о государстве изучаемого языка; речевого (социального) поведения, характерного для носителей языка и их национально-культурной специфике; способностью в ходе общения применять данные знания, при этом следуя правилам поведения и обычаям, стереотипам поведения, нормам этикета и конкретным социальным условиям, свойственным носителям изучаемого языка.

Главная цель статьи – определение возможностей применения аутентичных видеоматериалов в рамках обучения иностранному языку и иноязычной коммуникативной деятельности современных студентов.

Соответственно задачами для достижения этой цели являются определение преимуществ развития языковых умений студентов посредством аутентичных видеоматериалов и определение следующих составляющих:

– деятельность студентов в процессе иноязычной устной коммуникации при изучении иностранного языка;

– подготовительная работа по применению аутентичных видеороликов на занятиях для преподавателя.

Уровень проблемности по теме статьи обозначен в диссертации О.Н. Игна [1], которая на базе аутентичных материалов исследует в рамках современного профессионально направленного обучения иноязычной коммуникации процессы совершенствования социокультурных компетенций современных студентов.

Можно указать и на исследованиях таких авторов, как Е.С. Бачурина [2], Ю.А. Чиликина [3], которые посвящены видеоматериалам как эффективным инструментам мотивации студентов к изучению и практике иностранного языка, совершенствованию фонетических навыков.

Научная новизна исследования определяется авторским подходом к развитию языковых умений студентов посредством применения в ходе обучения студентов иностранному языку разнообразных аутентичных материалов в видеоформате, а также разработкой алгоритма использования аутентичных видеоматериалов при обучении студентов иностранному языку.

Теоретическая значимость проведенного исследования обусловлена возможностью использования материалов данной статьи в учебном процессе.

Обратившись к особенностям развития у студентов разнообразных языковых умений, таких как говорение, аудирование и др., отметим, что аутентичные видеоматериалы, бесспорно, могут способствовать их совершенствованию.

В первую очередь аутентичные видеоматериалы позволяют формировать и развивать слухопроизносительные навыки при просмотре видеофрагмента с фонетическими упражнениями, а также в процессе просмотра любого иного видеоматериала.

При просмотре студентами аутентичных видеоматериалов на уровне подсознания происходит запоминание различных фонетических норм. Помимо этого, обучающиеся концентрируются на разнице произносительных норм между американским и иностранным литературным вариантами языка, диалектом и региональными акцентами [4].

Наряду с вышесказанным, главная особенность объекта настоящего исследования – аутентичных видеоматериалов – состоит в следующем: просмотр красочных и информативных видеосюжетов позволяет совмещать звуковые и зрительные образы.

Педагог может студентам предложить такую ситуацию, когда они с его помощью или самостоятельно окажутся в роли непосредственных, активных участников процесса коммуникации.

Также высокая актуальность применения аутентичных видеоматериалов в рамках обучения современных студентов обусловлена тем, что они обеспечивают взаимосвязи между реальной жизнью и практическими занятиями, способствуют личностному росту, позволяют сбалансировать практические навыки и фактические знания.

Исследовавшие заявленную проблему ученые отмечали, что в ходе учебной деятельности именно применение аутентичных видеоматериалов способно улучшить результаты, так как стимулирует студентов на совершенствование навыков иноязычного общения.

Делая акцент на формирование и развитие важнейшего фонетического навыка, необходимо учитывать то, что данный навык подразумевает артикуляционную перестройку на базе выявления как различий, так и сходств при произношении различных звуков в иностранных языках, успешное овладение техниками произнесения иноязычных звуков в предложении (словосочетании, слове) в ходе чтения и (или) говорения, формирование и совершенствование фонематического слуха у студентов [2].

Обучающиеся, просматривая аутентичные (подлинные) видеоматериалы, наглядно представляют то, каким образом слова произносятся. Они не только видят артикуляцию, но и неосознанно ее усваивают.

Это происходит по следующей причине: зритель слышит и видит, как носители языка произносят слова. Таким образом, у него формируется и развивается фонематический слух. Кроме этого, визуальная часть способствует развитию навыка «языковой догадки». Не менее важна лексика, усваиваемая в процессе присмотра видеоматериала студентом.

Безусловно, если мы ведем речь о знании студентом слова, то подразумеваем, что ему известно его значение, формы и особенности употребления.

Со всеми вышеуказанными компонентами помогают аутентичные видеоматериалы. Обучающиеся слышат слова, понимают контекст, в котором они употребляются в иноязычной речи, могут обычно увидеть, если слово обозначает конкретный предмет, что именно оно обозначает, а также может наглядно увидеть различные способы и инструменты взаимодействия со словом. Очень удобно как вводить новую, так и закреплять уже пройденную лексику при помощи видеофрагментов.

Фонетический и лексический аспекты изучения языка направлены на совершенствование навыков говорения. Регулярно погружающийся в определенную языковую среду иностранного языка студент слышит и видит то, как его носители говорят. Постепенно обучающийся перенимает в собственный словарный запас различные лексемы, воспроизводит подсознательно услышанные ранее речевые конструкции, а также копирует ударения и тоны (интонации) иноязычных спикеров.

Навык говорения в дальнейшем можно на послепросмотровой стадии учебной работы эффективно развивать широким спектром устных заданий, включающих аутентичные видеофрагменты.

Учитывая, что для наиболее успешного совершенствования языковых умений необходим механизм, который стимулировал бы слуховые и зрительные центры обучающегося, воздействующие на процессы усвоения и последующего запоминания материала, отметим, что именно аутентичные видеоматериалы в полной мере соответствуют заявленным требованиям.

Преподаватель перед применением аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка должен провести определенную подготовительную работу, включающую следующие действия:

1. Если видеосюжет чересчур длинный, разбить его ряд эпизодов, завершенных логически.
2. Составить скрипты для различных эпизодов (при необходимости).
3. Обозначить грамматические и лексические единицы, которыми студенты должны овладеть.
4. Обратить внимание обучающихся на новый социолингвистический материал, на который необходимо обратить внимание в видеофрагменте, обозначить социокультурный контекст употребления.
5. Предложить в качестве дополнительного чтения студентам тексты, ознакомившись с которыми они смогут получить информацию о содержании просмотренного сюжета.

Практика обучения в современных вузах иностранному языку свидетельствует о том, что важное место в деятельности преподавателя занимает не только качественная подготовительная работа в области применения аутентичных видеоматериалов на занятиях, но и активность, проявляемая при иноязычном устном общении самими студентами.

Просмотр обучающимися аутентичных сюжетов в видеоформате не скажется на развитии коммуникативных компетенций положительно без специально разработанных заданий (упражнений).

Следует отметить, что просмотр различных аутентичных видеоматериалов близок к процессу совершенствования навыков аудирования. Базу умений в области аудирования составляют следующие психические процессы:

– восприятие на слух (узнавание);
– вероятностное прогнозирование или предвосхищение (антиципация);
– смысловая догадка;
– информативный анализ с вычленением смысловых единиц;
– сегментирование речи;
– синтез, включающий интерпретацию (компрессию) [5].

В процессе просмотра различных аутентичных видеоматериалов у студентов задействуются аналогичные механизмы аудиовосприятия. Добавляются к ним визуальные данные. Это упрощает работу по информационному восприятию, так как смысловая догадка студентами выполняется намного проще.

Таким образом, значительно возрастает вероятность точного понимания смысла прослушанного. Это способствует совершенствованию у обучающихся навыка восприятия на слух. Им становится намного проще возвращаться к аудированию в его «чистом» виде.

Можно предложить следующий алгоритм применения аутентичных видео в процессе изучения студентами иностранного языка.

На подготовительном этапе формулирование установок:

1. Обсуждение утверждений (вопросов) до прослушивания.
2. Предположение (догадки) по новым словам (заголовку, иллюстрированному материалу и др.).
3. Сжатое изложение темы преподавателем, анализ проблематики текста.

На этапе слушания (просмотра) текста содержит:

1. Просмотр и прослушивание текста.
2. Рассказ о том, что именно в нем упоминалось.
3. Определение словосочетаний, которые употреблялись в тексте без изменений.
4. Выбор определений к словам, которые представлены в тексте.
5. Озвучивание русского/английского эквивалентов слов.

На этапе закрепления навыков:

1. Выполнение упражнений (заданий) к видео, применение его с целью развития навыков письменной и устной речи.

И на родном, и на иностранном языке при помощи различных видеотекстов или традиционными способами преподавателем может быть организован контроль понимания.

В первую очередь диагностические критерии качества понимания содержания иноязычного сообщения зависят, на наш взгляд, от того, насколько удалось студенту реализовать коммуникативную установку или намерение.

Установка обучающегося может быть связана с четким пониманием личностно значимой, основной информации, а также с получением важных для общения и практической деятельности сведений.

Таким образом, задания (упражнения) на проверку смыслового понимания текста бывают следующих типов: а) на осознание содержания просмотренного материала; б) на креативную переработку полученной информации; в) на применение полученных данных в разнообразных видах деятельности.

Обязательно в сформированную программу действий обучающихся с видеотекстом должен быть включен контроль.

Студентам перед просмотром необходимо сообщить, каким образом будет проверяться результат понимания (например, должны ли они после показа видео ответить на какие-либо вопросы, составить план по просмотренному (упорядочить план), выполнить тест, записать опорные слова).

Итак, на уроках ИЯ применение аутентичных видеоматериалов имеет ряд особенностей и несет ряд неоспоримых преимуществ. На наш взгляд, наиболее значимым преимуществом внедрения аутентичных видеоматериалов служит тот факт, что на практике видеоформат эффективно обучает всем разновидностям речевой деятельности, а именно – говорению, чтению, письму и аудированию.

Видеоматериалы имеют также психологические особенности влияния на студентов. Так, они воздействуют на повышение уровня прочности запоминания (объем долгосрочной памяти), управляют вниманием как каждого учащегося, так и в целом всей группы, повышают уровень мотивации у студентов.

Безусловно, аутентичные видеоматериалы направлены на интенсификацию образовательного процесса, формируют наиболее благоприятные условия по совершенствованию языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Далее разделим исследуемые аутентичные видеоматериалы на группы или категории, выделяя при этом следующие критерии:

– тип видеоматериалов;
– каналы восприятия (поступления) информации;
– средства презентации;
– характер транслируемых данных;
– цель применения в рамках учебного процесса;
– роль, выполняемая в процессе обучения.

Целесообразно после просмотра студентами аутентичных видеоматериалов применять разнообразные упражнения.

Использовать можно широкий спектр лексических упражнений (например, соотнесение указанных на карточке (доске) прилагательных с персонажами видеоэпизода; прогнозирование слов (словосочетаний, фраз, реплик), которые героями видеоролика будут в дальнейшем произнесены).

Фонетические упражнения, в свою очередь, могут содержать демонстрацию артикуляционных образцов с их дальнейшим воспроизведением, фонетический семинар в игровой форме, повторение отдельных реплик из диалога (слов, фраз, предложений).

По результатам исследования мы приходим к заключению о том, что применение аутентичных видеоматериалов на уроках ИЯ отличается высокой эффективностью по причине того, что они приближены максимально к реалиям иноязычной лексики. На наш взгляд, другие материалы не могут на сегодняшний день дать подобного всеобъемлющего представления о специфике социокультурной реальности государства изучаемого языка, наглядно отразить сочетание невербального и вербального кодов иноязычной коммуникации.

Также качественный видеоматериал является отличным стимулом и для письменного, и для устного высказывания. Обучающимся современных вузов могут быть предложены следующие задания (упражнения): а) изложение в виде письма знакомому просмотренного видеоэпизода; б) написание биографии героя видеоэпизода; в) составление спортивного обозрения на базе просмотра новостного выпуска и др.

Работа с подлинным, аутентичным видеоматериалом выступает очень увлекательным и продуктивным видом учебной деятельности студентов, поскольку включает творческие элементы, повышающие уровень мотивации к регулярным занятиям ИЯ.

В заключение отметим, что перспективность предложенного нами исследования видится в создании т**ехнологии** формирования фонетического навыка с использованием аутентичных видеоматериалов.

Библиографический список

1. Игна О.Н. *Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально ориентированном обучении иноязычному общению.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Томск, 2003.
2. Бачурина Е.С. *Развитие фонетических навыков на уроках английского языка*. Available at: http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-inostriazyku/razvitie-foneticheskikh-navykov-na-urokakh-angliiskogoiazyka.html
3. Чиликина Ю.А. *Видеофильм как средство мотивации к изучению иностранного языка*. Available at: https://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/library/2012/09/27/referat-videofilm-kak-sredstvo-motivatsii-kizucheniyu. 2012
4. Зимняя И.И. *Психология обучения иностранному языку в школе*. Москва, 1991.
5. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видео материалов для повышения мотивации изучения иностранного языка. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2014; № 2: 91–94.

References

1. Igna O.N. *Razvitie sociokul'turnoj kompetencii studentov na osnove autentichnyh materialov pri professional'no orientirovannom obuchenii inoyazychnomu obscheniyu.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2003.
2. Bachurina E.S. *Razvitie foneticheskih navykov na urokah anglijskogo yazyka*. Available at: http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-inostriazyku/razvitie-foneticheskikh-navykov-na-urokakh-angliiskogoiazyka.html
3. Chilikina Yu.A. *Videofil'm kak sredstvo motivacii k izucheniyu inostrannogo yazyka.* Available at: https://nsportal.ru/shkola/inostrannyeyazyki/library/2012/09/27/referat-videofilm-kak-sredstvo-motivatsii-kizucheniyu. 2012
4. Zimnyaya I.I. *Psihologiya obucheniya inostrannomu yazyku v shkole*. Moskva, 1991.
5. Kareva N.V. Ispol'zovanie autentichnyh audio i video materialov dlya povysheniya motivacii izucheniya inostrannogo yazyka. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2014; № 2: 91-94.

Статья поступила в редакцию 26.12.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-41-43

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*

TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES USING ROLE-PLAY WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION. The article discusses the application of role-playing games in the process of learning foreign languages by students of technical universities. The aim is to implement a communicative approach in the context of professionally-oriented situations. The author describes the key steps in creating role-playing games, discusses the varying durations of such classes depending on educational goals, emphasizes the important role of the teacher, and the necessity of adapting scenarios to the linguistic abilities of the students. The article also presents results of a survey of students on the impact of role-playing games on their education and future professional activities. It is highlighted that role-playing games contribute to the creation of realistic scenarios, stimulate personal and collective development, enhance the sense of responsibility, and develop necessary professional skills. The article relies on the opinions of respected Russian and international experts in the methodology of teaching foreign languages, emphasizing the effectiveness of using role-playing games in the educational process.

Key words: **communicative approach, role plays, communicative competence, stages of modeling role plays**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье обсуждается применение ролевых игр в процессе изучения иностранных языков студентами технических университетов. Целью является реализация коммуникативного подхода в контексте профессионально ориентированных ситуаций. Автор описывает ключевые шаги в создании ролевых игр, обсуждает различные длительности таких занятий в зависимости от учебных целей, подчеркивает важную роль преподавателя и необходимость адаптации сценариев к языковым способностям учащихся. В статье также представлены результаты опроса студентов о влиянии ролевых игр на их обучение и будущую профессиональную деятельность. Подчеркивается, что ролевые игры способствуют созданию реалистичных сценариев, стимулируют личностное и коллективное развитие, усиливают чувство ответственности и развивают необходимые профессиональные навыки. Статья опирается на мнения уважаемых российских и международных специалистов в соответствии с методикой преподавания иностранных языков, подчеркивается эффективность применения в образовательном процессе ролевых игр.

Ключевые слова: **коммуникативный подход, ролевые игры, коммуникативная компетентность, стадии моделирования ролевой игры**

В современном мире, где границы становятся всё более прозрачными, владение иностранными языками (ИЯ) является ключевым навыком для студентов нелингвистических вузов. Особенно это актуально для тех, кто готовится стать специалистами в технических и инженерных областях, где требуется не только техническая грамотность, но и способность эффективно общаться на международном уровне. В этой связи обучение иноязычной профессиональной коммуникации приобретает особую важность.

Важнейшим методом обучения, позволяющим достигать высокой степени практической ориентированности и активного вовлечения студентов в процесс обучения, являются ролевые игры.

Цель данной статьи – исследовать возможности и преимущества применения ролевых игр (РИ) при обучении ИЯ студентов современных нелингвистических вузов.

Соответственно задачами для достижения этой цели являются следующие: определение того, каким образом ролевые игры могут способствовать реализации коммуникативного подхода, особенно в контексте профессионально ориентированных ситуаций, которые студенты могут встретить в своей будущей профессиональной деятельности.

Уровень проблемности по теме статьи определяется неразработанностью ключевых аспектов исследований по проведению ролевых игр, определению роли преподавателя в этом процессе, а также необходимостью оценки эффективности данного метода на основе обратной связи от студентов.

Научная новизна исследования выражена в предложенном инструментарии обучения иностранному языку, особенно в контексте профессионально ориентированного образования.

Теоретическая значимость проведенного исследования обусловлена возможностью использования материалов данной статьи в учебном процессе.

Введение ролевых игр в учебный процесс нелингвистических вузов открывает новые перспективы для развития коммуникативных навыков студентов, обогащает учебный процесс и способствует формированию глубокого понимания применения иностранного языка в профессиональной сфере. Это исследование представляет собой вклад в развитие методик преподавания иностранных языков и предлагает практические рекомендации для преподавателей и разработчиков учебных программ. Использование ролевых игр в высших учебных заведениях давно стало распространенной практикой. Эта методика успешно применяется преподавателями для развития речевых навыков студентов на протяжении многих лет. Ролевые игры активно освещаются как в российской, так и в зарубежной методической литературе, связанной с изучением иностранных языков.

Ролевые игры в обучении иноязычной профессиональной коммуникации студентов нелингвистических вузов являются ключевым элементом коммуникативного метода, который направлен на активное использование языковых знаний в профессиональных контекстах. Этот метод подразумевает знание языка и понимание его использования в различных ситуациях, адаптацию к контексту, со-

здание и понимание специализированных текстов и поддержание диалога даже с ограниченным словарным запасом [1].

Д. Браун, известный специалист в области коммуникативного метода, описывает его как подход, превосходящий традиционное изучение грамматики. Он подчеркивает важность социальных, культурных и прагматических аспектов языка. В рамках этого подхода особое внимание уделяется не только корректности, но и беглости языка, развитию спонтанной речи и стимулированию долгосрочного интереса к изучению иностранных языков [2]. Как инструмент коммуникативного подхода, РИ способствуют управлению речевой активностью студентов. Этот метод фокусируется на взаимодействии участников, осознании различных путей диалога, достижении общих коммуникативных целей и расширении языковой компетенции [3]. В рамках ролевых игр студенты погружаются в реальные профессиональные сценарии, такие как деловые встречи или экскурсии. Они принимают разные роли, развивая уникальные характеры своих персонажей и принимая решения в соответствии с заданными обстоятельствами. Такой подход стимулирует активное участие и дает возможность выражать разнообразные мнения, что способствует формированию свободной коммуникации.

Дж. Г. Мид рассматривает игру как средство формирования личностной независимости и самоидентификации, что он называет «самостью». Это подчеркивает значение ролевых игр в развитии личности и коммуникативных навыков студентов. По его мнению, игра является средой для самовыражения, самоопределения, самопроверки и самореализации. Если преподаватель готов обеспечить необходимую поддержку, использование ролевых игр может стать эффективным методом активизации речевой деятельности студентов [4, с. 47].

Ролевые игры в контексте обучения иноязычной профессиональной коммуникации студентов нелингвистических вузов выступают как многофункциональный инструмент, способствующий достижению широкого спектра образовательных целей.

Джереми Хармер, признанный эксперт в области языкового образования, выделяет несколько значимых преимуществ ролевых игр в обучении:

1. Увлекательность и мотивация: ролевые игры делают процесс обучения более захватывающим и мотивирующим, особенно в контексте иноязычной профессиональной коммуникации.

2. Возможности для застенчивых студентов: они предоставляют уникальную платформу для более застенчивых студентов, позволяя им выражать себя более свободно и уверенно в иностранном языковом контексте.

3. Расширение обучающего пространства: ролевые игры превращают образовательное пространство в часть более широкого мира, увеличивая возможности для практического применения иностранного языка в профессионально ориентированных ситуациях [5]. Таким образом, ролевые игры играют важную роль в повышении качества иноязычного профессионального образования, обеспечивая студентов нелингвистических вузов необходимыми навыками для успешного владения иностранными языками в их будущей профессиональной деятельности.

В нелингвистических вузах часто встречается разнородность уровня подготовки студентов в одной группе, что представляет собой вызов для преподавателя. Но преимущество РИ заключается в активном участии каждого студента, независимо от его языковой подготовки. Ключевым элементом ролевых игр является импровизация, позволяющая варьировать игру для достижения различных образовательных задач. Разработка ролевой игры включает в себя пять ключевых этапов, которые способствуют эффективному обучению иностранному языку: а) выбор темы и определение обучающих целей. На этом этапе уточняются цели игры, что позволяет подобрать соответствующий языковой материал. Эффективным инструментом здесь может стать метод кластеризации, который помогает сформировать структуру идей группы и облегчает вовлечение студентов в создание ассоциативных и взаимосвязанных сетей в ходе игры; б) определение продолжительности РИ. В соответствии с поставленными образовательными целями продолжительность варьируется от занятия до семестра, что позволяет гибко подходить к организации игрового процесса в рамках учебного плана; в) проектирование игры для группового взаимодействия. Студенты делятся на группы, что способствует общению как внутри каждой группы, так и между разными группами. Это усиливает коммуникативный аспект обучения; г) подготовка и распространение предварительной информации об игре. Студентам предоставляются инструкции и контекст игры заранее. Каждой группе или актеру даются отдельные указания для формирования стратегий и мотивации к активному участию; д) определение этапов игры и методов оценки. Каждый этап игры завершается обсуждением и коррекцией ошибок. Важно, чтобы преподаватель не вмешивался в процесс игры часто, чтобы не демотивировать обучающихся. Корректировка ошибок превращается после каждой стадии образовательного процесса в эффективное обучающее упражнение.

Ролевые игры в рамках обучения иноязычной профессиональной коммуникации в нелингвистических вузах часто ориентированы на конфликтные ситуации, что требует от студентов активной роли в решении проблем, принятии решений и стремлении к достижению целей. Это создает уникальное эмоциональное напряжение, мобилизуя профессиональные, интеллектуальные и психофизиологические ресурсы участников, что способствует глубокому погружению в роль и придает каждому действию индивидуальный характер. Ролевые игры, включающие в себя различные проблемные ситуации, требующие новых знаний или использования уже усвоенных умений, представляют собой ситуативно-вариативные задания. Студенты в ходе игры повторяют в приближенных к реальной коммуникации условиях различные речевые образы, при этом обогащают общение целенаправленностью и эмоциональной окраской. Подобные упражнения совершенствуют навыки студентов, мотивируют их к активному сбору информации для успешного участия в игре. Расположение участников в аудитории, например, в форме полукруга, играет важную роль, так как способствует взаимодействию между всеми участниками и преподавателем.

Каждый студент получает «ролевую карту», которая содержит информацию об общей ситуации игры на одной стороне и конкретные детали о его персонаже на другой. Это дает участникам возможность строить свою стратегию поведения в рамках установленных условий. Например, для студентов первого курса бакалавриата по направлению «Инноватика» можно разработать англоязычную игру, которая будет способствовать развитию их профессиональных и языковых навыков.

Применение ролевой игры позволяет студентам практиковать английский язык в профессиональном контексте, развивая при этом ключевые навыки, необходимые для будущей карьеры в области инноваций и предпринимательства. Ролевая игра стимулирует креативное мышление, командную работу и позволяет учащимся активно применять теоретические знания на практике. При организации ролевых игр на занятиях иностранного языка в нелингвистических вузах особое внимание уделяется моделированию различных профессиональных ситуаций. Выделяются несколько типов ролей, каждый из которых играет свою уникальную роль в образовательном процессе: 1. Врожденные роли. Эти роли определяются полом и возрастом участников. Например, студент играет роль молодого специалиста или опытного профессионала. 2. Приписанные роли. Здесь учитываются национальность или принадлежность к определенной социальной группе. Это помогает моделировать межкультурное взаимодействие. 3. Приобретенные роли. Эти роли связаны с конкретной профессией (инженер, программист, менеджер). 4. Действенные роли. Они ориентированы на выполнение определенных задач, таких как ведение переговоров с иностранной делегацией. 5. Функциональные роли. Например, презентация бизнес-плана, которая требует от студентов применения специфических знаний и навыков.

Эти два последних вида ролей играют ключевую роль в обучении, так как они служат наименьшими коммуникативными блоками, направленными на эффективное решение образовательных задач. Преподаватель на завершающей стадии ролевой игры оценивает результаты, учитывая различные уровни языковой компетенции студентов. Он может предложить разнообразные задания, например, написание статьи, подготовку доклада или составление письма другу. Это позволяет получить полное представление о достигнутых результатах и уровне освоения материала. А преимущества этой образовательной методики объединяют стимулирование и повышение мотивации к изучению ИЯ, улучшение контакта между студентами и педагогами. При этом главной целью выступает активизация мыслительных процессов у обучающихся вузов, совершенствование способности студентов к высокоэффективному применению ИЯ в профессиональных областях.

РИ наиболее значимы в современных технических вузах, в которых ИЯ изучают студенты в контексте определенных профессий. Результаты исследований свидетельствуют о том, что проще студентам, выбравшим технические специальности, работать с текстами, связанными с их профессиональной сферой, благодаря знакомой терминологии и контексту, что позволяет им сосредоточиться на общем смысле, минимизируя внимание на грамматических структурах. Поэтому при выборе сценариев для ролевых игр рекомендуется учитывать профессиональную направленность студентов, что поможет им более эффективно использовать и углублять свои знания [6].

Опыт применения РИ на семинарах и иных практических занятиях показывает их высокую эффективность. Например, студенты третьего курса бакалавриата по направлению «Инноватика» отметили, что ролевые игры способствуют лучшему усвоению учебного материала, в сравнении с классическими методиками. Таким образом, ролевые игры являются мощным инструментом в обучении иностранному языку, особенно в контексте профессионально ориентированного образования. Они способствуют активизации познавательных процессов, развитию важных коммуникативных навыков, повышают мотивацию студентов. Ответы студентов на второй вопрос исследования подтвердили познавательную и образовательную ценность РИ при изучении ИЯ. Особенно важно, что даже менее уверенные студенты получают возможность активно участвовать в процессе, так как в игре они выражают мнения своих персонажей, а не личные, что уменьшает психологический барьер и способствует более свободному общению.

Обратная связь, полученная от студентов, указывает на то, что большинство из них (около 80%) чувствуют себя более свободными во время участия в ролевых играх по сравнению с обычными занятиями. Эта свобода помогает им в быстром подборе синонимов и выражении своих мыслей, снижая акцент на строгом соблюдении грамматических правил. Ошибки исправляются вне процесса игры, что не умаляет важности грамматических и лексических правил, но дает студентам пространство для креативного мышления. Кроме того, ролевые игры важны для развития личностных и профессиональных навыков студентов, укрепляют чувство ответственности, а также формируют между участниками ролевые (социально-статусные) отношения.

Подход к подготовке РИ студентов отличается высоким интересом, активным применением разнообразных компонентов проектной деятельности, невзирая на потенциальную возможность фонетических, грамматических, лексических и др. ошибок. Занятия можно разделить на: а) «учительские спектакли» (студенты остаются пассивными участниками); б) «студенческие фестивали» (студенты активно участвуют в обучении). Также ролевые игры являются примером таких «студенческих фестивалей», где преподаватель действует как режиссер, организуя занятия и способствуя активному участию студентов без прямого вмешательства в процесс. Этот подход позволяет студентам более глубоко погрузиться в обучение и развивать свои коммуникативные навыки в динамичной и вовлекающей образовательной среде [7].

В заключение можно утверждать, что применение в нелингвистических вузах РИ при обучении ИЯ открывает новые горизонты в профессиональном развитии студентов. Этот метод не только способствует улучшению языковых навыков, но и глубоко интегрирует студентов в профессиональный контекст, для которого они готовятся. Ролевые игры предоставляют уникальную возможность практиковать иноязычное общение в реалистичных ситуациях, что является неоценимым активом в современном глобализированном мире.

Отзывы студентов подтверждают, что такой подход значительно повышает их мотивацию и заинтересованность в изучении языка, помогает преодолевать языковые барьеры и стимулирует активное использование иностранного языка в разговорной речи. Ролевые игры способствуют развитию критического мышления, адаптивности и гибкости в общении, что крайне важно для будущих специалистов в любой области.

Роль преподавателя в этом процессе также меняется: он становится скорее модератором и координатором, чем традиционным лектором. Это требует от преподавателя не только глубоких знаний языка, но и умения организовывать интерактивное и плодотворное обучение.

Проведение ролевых игр – это шаг к созданию более динамичного, интерактивного и эффективного процесса обучения, который подготавливает студентов к реальным профессиональным вызовам. Это подход делает изучение иностранного языка не только полезным, но и захватывающим и вдохновляющим опытом.

Библиографический список

1. Волхонская А.С. *Организационно-педагогические условия проектирования информационного языкового пространства у будущих инженеров.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Калуга, 2003.
2. Браун Д. *Принципы обучения и изучения английского языка. – Upper Saddle River: Pearson Education,* US, 2015.
3. Киркебэк Я., Ду С.-Ю., Йенсен А.А. Культура обучения и научения. *Sense Publishers.* Rotterdam, Boston, Taipei, 2013: 145–163.
4. Мид Дж.Г. *Избранное.* Москва: РАН ИНИОН, 2009: 47.
5. Хармер Д. *Практика преподавания английского языка.* Лонгман, 2008.
6. Матвеева Н.В. *Ролевые игры на занятиях по английскому языку при обучении устному профессиональному общению: среднее специальное учебное заведение.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2004.
7. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.* Москва: Просвещение, 1991.

References

1. Volhonskaya A.S. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya proektirovaniya informacionnogo yazykovogo prostranstva u buduschih inzhenerov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kaluga, 2003.
2. Braun D. *Principy obucheniya i izucheniya anglijskogo yazyka. - Upper Saddle River: Pearson Education,* US, 2015.
3. Kirkeb`ek Ya., Du S.-Yu., Jensen A.A. Kul'tura obucheniya i naucheniya. *Sense Publishers.* Rotterdam, Boston, Taipei, 2013: 145-163.
4. Mid Dzh.G. *Izbrannoe.* Moskva: RAN INION, 2009: 47.
5. Harmer D. *Praktika prepodavaniya anglijskogo yazyka.* Longman, 2008.
6. Matveeva N.V. *Rolevye igry na zanyatiyah po anglijskomu yazyku pri obuchenii ustnomu professional'nomu obscheniyu: srednee special'noe uchebnoe zavedenie.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
7. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu.* Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 26.12.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-43-46

***Eltanskaya E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: yeltanskaya@mail.ru*
***Arzhanovskaya A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: arzhanovskaya@yandex.ru*

TECHNOLOGIES OF IMPLEMENTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The article is dedicated to the current problem of using artificial intelligence in education and represents the study of applications for teaching and learning foreign languages. The authors touch upon the issues of advantages, problems and ethical considerations related to the integration of artificial intelligence into the educational process. The paper reflects aspects concerning the possibility of improving teaching and learning processes with the help of artificial intelligence, empowering teachers and enhancing student academic performance, while not forgetting potential problems. The main content of the study is a comparative analysis of best practices in the use of AI in education. The authors summarize the practical experience of implementing such technologies into educational process, give an idea of the successful implementation of artificial intelligence and demonstrate how to navigate the dynamic landscape of AI-based education. The authors emphasize the importance of the ethical development of artificial intelligence, which promotes a balanced approach to teaching, combining technological progress with universal values for a more promising development of the educational environment.

Key words: **AI-based education, teaching foreign languages, neural networks, digital platforms**

***Е.А. Елтанская**, канд. филол. наук, доц., зав. каф., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: yeltanskaya@mail.ru*
***А.В. Аржановская,** канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: arzhanovskaya@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования искусственного интеллекта в образовании и представляет собой исследование приложений для изучения иностранного языка, преимуществ, проблем и этических соображений, связанных с интеграцией искусственного интеллекта в образовательный процесс. Работа отражает аспекты, посвященные тому, как искусственный интеллект может усовершенствовать процессы преподавания и обучения, расширить возможности преподавателей и повысить успеваемость учащихся, не забывая при этом о потенциальных проблемах. Основное содержание исследования составляет сравнительный анализ практик применения ИИ в образовании, обобщается практический опыт внедрения подобных технологий в процесс обучения. Статья дает представление об успешном внедрении искусственного интеллекта и демонстрирует возможности, как ориентироваться в динамичном ландшафте образования, основанного на ИИ. Авторами подчеркивается важность этичного развития искусственного интеллекта, способствующего сбалансированному подходу к обучению, сочетающему технологический прогресс с общечеловеческими ценностями для более перспективного развития образовательной среды.

Ключевые слова: **технологии ИИ в обучении, обучение иностранным языкам, изучение иностранных языков, нейросети, цифровые платформы**

Актуальность предлагаемой к рассмотрению тематики обусловлена цифровизацией всех сфер человеческой жизни, что требует от современного общества решения ряда задач в преобразовании и адаптации самих этих процессов к условиям современного развития науки и технологий. Затронула проблема необходимости модификации и совершенствования и сферу образования. Существует мнение, что искусственный интеллект должен совершить революцию в образовании, стать основой разработки и внедрения новейших образовательных технологий. Проблематика применения искусственного интеллекта в образова-

нии набирает все большую актуальность. Цель исследования состоит в обзоре и сравнительном анализе последних цифровых образовательных инструментов, используемых для обучения иностранным языкам. Задачи исследования заключались в изучении особенностей применения различных сервисов, основанных на ИИ-технологиях, а также в рекомендациях по использованию рассмотренного цифрового инструментария в процессе обучения иностранным языкам.

Трудности теоретического и методического характера, обусловленные недостаточной систематизацией образовательных технологий в преподавании дисциплин, формирующих иноязычную коммуникативную компетенцию, определили новизну исследования, заключающуюся в конкретизации и анализе образовательных технологий в зависимости от их функциональных характеристик, в соответствии с формируемыми навыками и умениями. Теоретическая и практическая значимость данного исследования определена тем, что материал, представленный в работе, способен уточнить и расширить знания педагога об образовательных технологиях и преобразовать его профессиональную деятельность. Кроме того, проведенный в ходе исследования сравнительный анализ качественно дополнит существующие инновационные технологии в области методики преподавания и изучения иностранных языков.

Тема внедрения искусственного интеллекта в образование стала предметом исследований и обсуждений ещё на ранних этапах развития ИИ-технологий. Первые шаги в применении ИИ в образовании были сделаны еще в середине прошлого века. Впервые термин «искусственный интеллект» в 1956 году ввел Джон Маккарти, определив данный феномен как «свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека» [1, с. 37]. В СССР исследования по разработке технологий ИИ начались еще в 1960-х годах в МГУ и Академии наук [2]. Уже тогда ученые понимали потенциальные возможности использования компьютеров и программ для обучения. Но первые эксперименты показали, что разработка компьютерных программ для образовательных целей достаточно сложна и требует огромных затрат времени и ресурсов.

В следующие десятилетия исследования в области применения ИИ в образовании продолжались, но прогресс был непостоянным. В 1990-е годы начали появляться первые образовательные компьютерные игры, которые использовали элементы ИИ для обучения. Однако в то время компьютеры были еще несколько громоздкими и дорогими, поэтому массовое применение таких технологий оставалось лишь обещанием.

В последние годы с развитием цифровых технологий и появлением глубокого обучения ИИ в образовании стало все более доступным и эффективным [3; 4].

О научной значимости данного исследования также говорит повышенный интерес к цифровому образовательному инструментарию и интерактивным методам обучения [5], что подтверждается значительным количеством работ в отечественной и зарубежной педагогической науке, посвященных интеграции ИИ-технологий в процесс обучения [6; 7; 8] таким образом, чтобы при проектировании образовательного процесса конвергенция различных технологий и методов обучения иностранному языку была эффективна для формирования разных навыков на определенных этапах изучения иностранного языка.

Существует ряд цифровых решений на базе ИИ-технологий, готовых помочь в процессе обучения иностранному языку. Например, системы ИИ могут проводить диагностику знаний и навыков учащихся и на основе этой информации предлагать оптимальные задания и упражнения. Это помогает каждому ученику развиваться в соответствии с его уровнем и возможностями, избегая скуки или перегрузки информацией. Предложенный в работе анализ поможет сравнить сервисы для обучения иностранным языкам. Рассмотрим основные функции, а также преимущества и недостатки цифровых образовательных инструментов.

Такой сервис, как *Duolingo* (рис. 1), – популярное мобильное приложение для изучения иностранных языков, использует технологии ИИ для создания персонализированных уроков. Это бесплатная платформа, предлагающая широкий спектр упражнений, которые помогают развивать лексику, грамматику и произношение.

На русском языке пользователям доступно изучение английского, немецкого, французского и испанского языков. Наличие мобильного приложения делает его доступным и удобным для обучения в любом месте и в любое время и является явным преимуществом данного сервиса. Однако, по отзывам многих пользователей и по нашему опыту, данное приложение больше подходит для тех, кто только начинает учить язык, или для аудитории, желающей подкорректировать свои знания. Для развития иноязычной компетенции более высокого языкового уровня необходимы расширенные дополнительные программы и источники. В качестве дополнительного образовательного инструмента и средства мотивации подойдет для работы в школе, так как можно стимулировать обучающихся соревноваться в наборе очков за правильные ответы. Еще одним бесспорным преимуществом сервиса является то, что все обучение бесплатное. Кроме того, компания-разработчик предлагает еще Duolingo English Test – тест на знание английского языка, результаты которого принимают три тысячи университетов и учебных заведений по всему миру. А такой продукт, как Duolingo for schools (сервис для школ и учителей), поможет составить индивидуальный учебный план. Также доступны тренинги для преподавателей по работе сервиса и профессиональному развитию.

Интерактивная онлайн-доска Miro (рис. 2) – цифровой инструмент скорее только для педагога.

Изначально этот цифровой инструмент был создан как интерактивная доска для работы команды над проектом. На доске *Miro* можно совместно писать, рисовать, размещать разные элементы, например, файлы, диаграммы, картинки, фото и другие. Доска *Miro* используется для хранения информации, обмена файлами, что очень эффективно при работе над проектом. Педагоги иностранного языка активно используют доску *Miro* для визуализации обучения иностранному языку. Возможность персонализации курса, легкого изменения образовательного контента, размещения ссылок на аудио и видео делает этот ресурс привлекательным для педагога, обучающего иностранному языку. Очень удобно работать в группе с таким инструментом, так как доступ к онлайн-контенту будет у всей группы. Онлайн-доска может одновременно использоваться даже несколькими группами, что очень эффективно в проектной работе на иностранном языке. Явным преимуществом данного сервиса может считаться бесконечное количество досок в виртуальном пространстве, а также возможность совместной работы, что, безусловно, развивает не только коммуникативные умения, но и навыки критического мышления, организационные и лидерские черты.

Rosetta Stone (рис. 3) – это программа для изучения языков, которая также использует ИИ для адаптации к вашим потребностям. Она предлагает большой

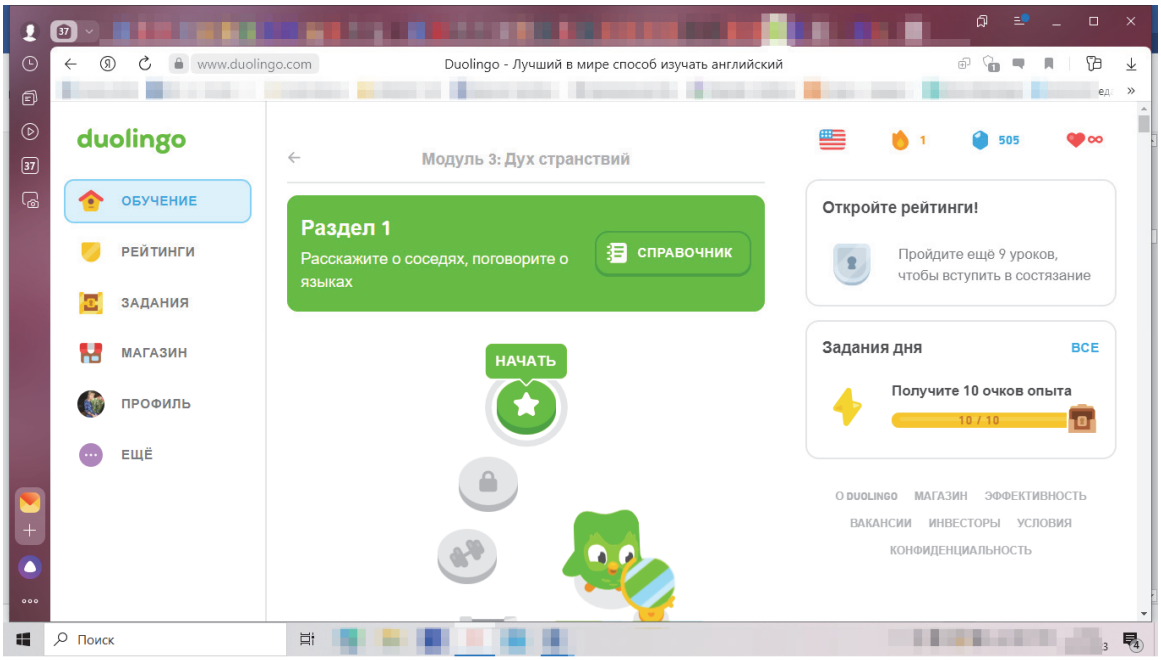


Рис. 1. Duolingo

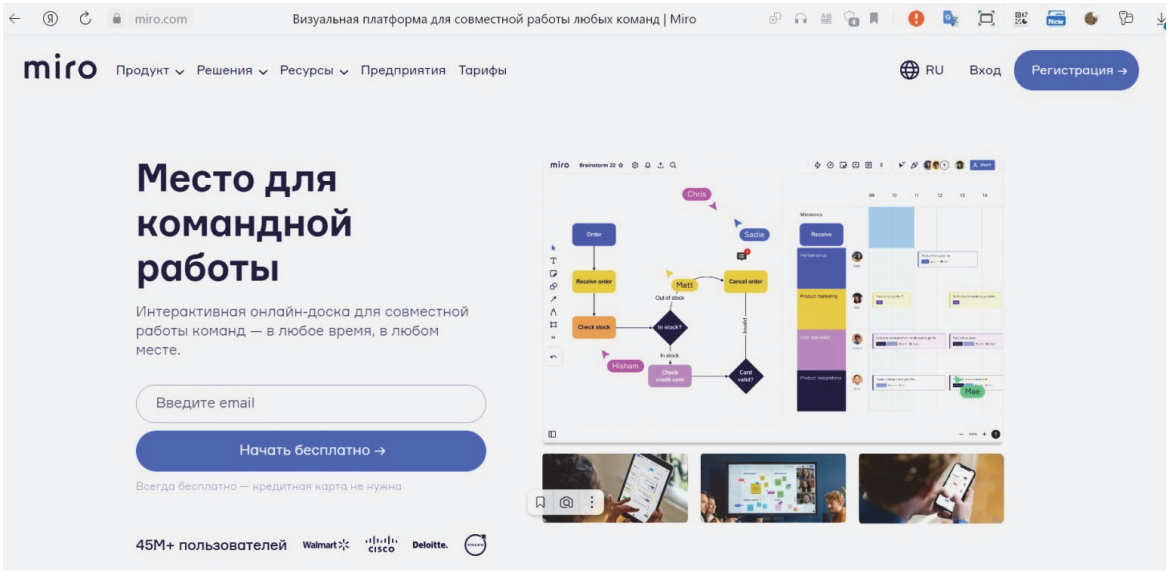


Рис. 2. Интерактивная онлайн-доска Miro

набор языков (24), обширную библиотеку уроков, которые помогут улучшить навыки произношения, чтения, письма, говорения и понимания английского языка.

Основная цель этой программы – совершенствование разговорного языка с акцентом на правильное произношение, развитие навыков восприятия (уроки аудирования), чтения (тематически подобранные тексты и задания), письма и говорения (возможны занятия с репетиторами, носителями языка, обучающимися). Важным преимуществом *Rosetta Stone* является как наличие отлично спроектированных тематических курсов, так и возможность «прокачать» отдельные навыки. Кроме того, сервис предлагает индивидуальное, коллективное и корпоративное обучение. По мнению многих пользователей, данное приложение имеет очень удобный пользовательский интерфейс, их подход к языковому обучению реально работает, эффективные курсы для онлайн-обучения. В качестве недостатков были отмечены такие аспекты, как платная версия программы, частое повторение уроков для закрепления материала, проблемы с распознаванием речи, необходимость дополнительных программ и учебных материалов.

Обязательно хотелось бы представить такой образовательный цифровой инструмент, как программа *Writefull* (рис.4), способный обучать академическому письму.

Программа *Writefull* помогает с выбором лексики, присущей научному дискурсу, что очень важно при написании научных статей, тезисов, дипломных работ. Язык академического письма, особенно на иностранном языке, достаточно сложен и, если дисциплина «Академическое письмо» не изучалась, без подготовки невозможно соблюсти все требования научности выражения знания. Письменная научная коммуникация обеспечивает высокий уровень эффективного общения в академической среде. *Writefull* встраивается в Windows или iOS и проверяет текст, предоставляет реакцию на используемые языковые средства, предлагает шаблоны написания журнальных статей, дает выбор академических фраз, автоматически перефразирует текст и генерирует свой заголовок. Готовый текст можно загрузить и в веб-версию программы. Есть возможность обращения к базе научных статей программы, чтобы посмотреть, как интересующий термин уже был использован другими исследователями, проверки общего качества языка и исправления лексических, грамматических и стилистических ошибок в пересмотренном документе с помощью отслеживания изменений. Таким образом, в качестве неоспоримых методических достоинств данного сервиса можно обозначить следующие аспекты: обучающиеся знакомятся с основными требованиями к англоязычному академическому тексту, формируют умение формулировать идеи в письменном виде и подкреплять их научными аргументами и фактами, учатся структурировать академический текст, используя соответствующие иноязычные грамматические структуры и лексические средства, овладевают навыками письменной коммуникации в рамках научного дискурса, развивают навыки редактирования текста. Это всего лишь несколько примеров сервисов с искусственным интеллектом, но рынок таких образовательных инструментов постоянно растет.

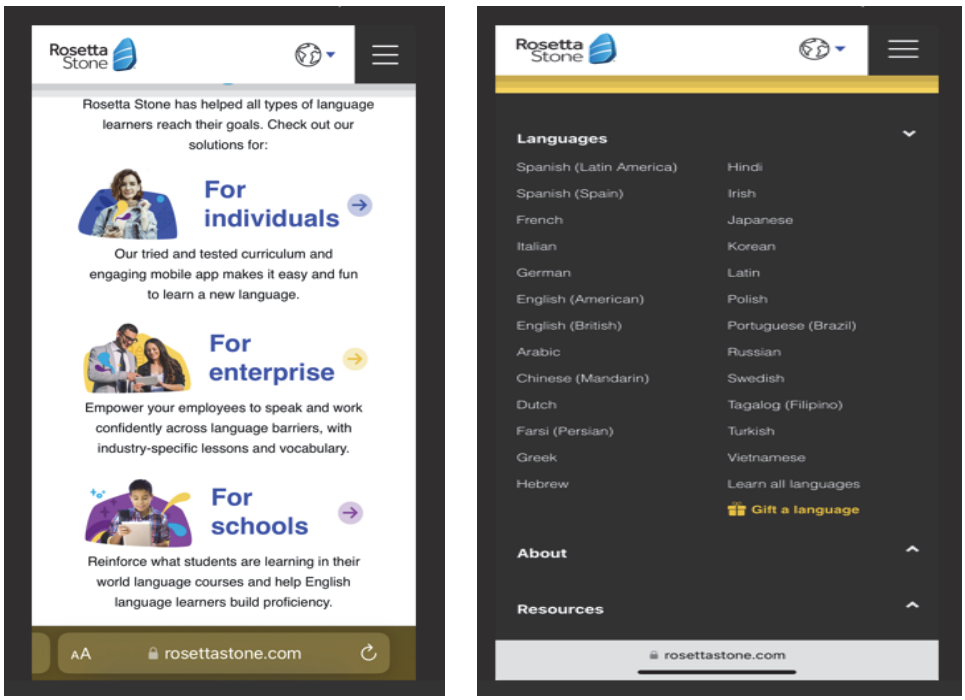


Рис. 3. Программа Rosetta Stone

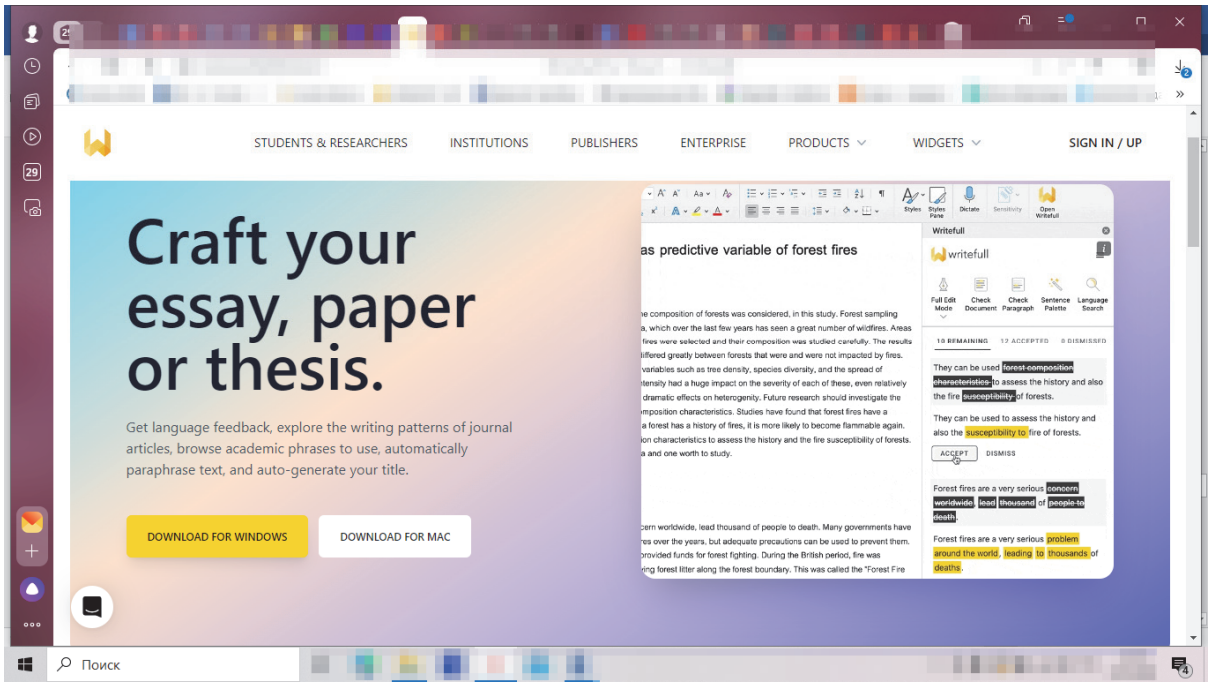


Рис. 4. Программа Writefull

Проведенный сравнительный анализ вышеупомянутых цифровых образовательных инструментов позволил сделать следующие выводы.

Использование искусственного интеллекта в образовании имеет потенциал изменить и улучшить процесс обучения, так как одним из главных преимуществ ИИ в этой области является его способность создавать и использовать персонализированные образовательные программы, где каждый обучающийся имеет свои уникальные потребности и способности, и именно ИИ может адаптироваться к ним, предлагая индивидуальный подход к обучению. Для персонализированного обучения наиболее подойдут такие сервисы, как интерактивная доска *Miro* и *Duoligo for schools*, где преподаватель может конструировать свой курс в зависимости от индивидуального уровня сформированности таких навыков обучающихся, как владение лексикой, грамматикой иностранного языка, навыков восприятия устной и письменной речи.

Сервисы *Miro* и *Duoligo for schools* также подходят и для групповой работы, так как интерактивной онлайн-доской можно поделиться с группой обучающихся, а в сервисе *Duoligo for schools* – спроектировать учебный план для класса.

Для самостоятельного обучения очень удобны программы *Rosetta Stone* и *Writefull*. В программе обучения *Rosetta Stone* представлено наибольшее количество языков, кроме того, она ориентирована на развитие коммуникативных навыков, так как предоставляет возможность развивать навыки диалогической речи, в том числе и с носителями языка. Уникальна по степени удобства и разнообразна в методическом аспекте программа *Writefull*, так как, будучи способной не только проверить текст на правильное употребление лексических и грамматических средств, соответствующих академическому дискурсу, это программное обеспечение еще характеризуется возможностью некой обратной связи, когда предлагает сравнить контекст употребления интересующего термина у других авторов.

Таким образом, вопросы, связанные с внедрением технологий ИИ, которые рассматривает современная лингводидактика, ставят перед образовательной средой задачи, требующие комплекса изменений, который предусматривает целенаправленный переход к конвергентному образованию и требует обновления содержательного и методического аспектов образования, модернизацию профессиональных программ обучения и учебно-методического обеспечения, необходимого для формирования новой образовательной среды, способной обеспечивать новое качество знания.

В заключение следует отметить, что использование ИИ в образовании – это мощный инструмент, который может повысить эффективность и доступность образования. Однако необходимо находить гармоничный баланс между использованием технологий и сохранением ценности человеческой педагогической поддержки.

Библиографический список

1. Luger G.F. *Artificial intelligence: structures and strategies for complex problem solving*. Boston: Pearson Education, 2009.
2. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. *Собрание сочинений.* Москва: Канон плюс, 2020; Т. 3.
3. Девятков В.В. *Системы искусственного интеллекта*. Москва: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2001.
4. Елтанская Е.А. Методология образовательного процесса на цифровых платформах. *Язык, культура, образование: вызовы и перспективы:* сборник научных статей по материалам II Всероссийской форсайт-сессии с международным участием. Волгоград: Издательство ВолГУ, 2023.
5. Аржановская А.В., Елтанская Е.А. Pedagogical significance of DGBLL technology in teaching a foreign language. *Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации:* сборник научных трудов VII Международной научно-методической онлайн-конференции, посвященной 87-летию Курского государственного медицинского университета. Курск: Издательство КГМУ, 2022: 313–317.
6. Есионова Е.Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс изучения иностранного языка. *Гуманитарные и социальные науки*. 2019; № 2: 155–166.
7. Gardner H. *Multiple Intelligences. New Horizons, completely revised and updated*. New York: Basic Book, 2006.
8. Костюнина С.А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков. *Вестник науки*. 2022; № 2 (47): Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-iskusstvennogo-intellekta-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov

References

1. Luger G.F. *Artificial intelligence: structures and strategies for complex problem solving*. Boston: Pearson Education, 2009.
2. Il'enkov `E.V. Ob idolah i idealah. *Sobranie sochinenij.* Moskva: Kanon plyus, 2020; T. 3.
3. Devyatkov V.V. *Sistemy iskusstvennogo intellekta*. Moskva: Izdatel'stvo MGTU im. N.`E. Baumana, 2001.
4. Eltanskaya E.A. Metodologiya obrazovatel'nogo processa na cifrovyh platformah. *Yazyk, kul'tura, obrazovanie: vyzovy i perspektivy:* sbornik nauchnyh statej po materialam II Vserossijskoj forsajt-sessii s mezhdunarodnym uchastiem. Volgograd: Izdatel'stvo VolGU, 2023.
5. Arzhanovskaya A.V., Eltanskaya E.A. Pedagogical significance of DGBLL technology in teaching a foreign language. *Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov i RKI: tradicii i innovacii:* sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj onlajn-konferencii, posvyaschennoj 87-letiyu Kurskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. Kursk: Izdatel'stvo KGMU, 2022: 313-317.
6. Esionova E.Yu. Iskusstvennyj intellekt kak al'ternativnyj resurs izucheniya inostrannogo yazyka. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2019; № 2: 155-166.
7. Gardner H. *Multiple Intelligences. New Horizons, completely revised and updated*. New York: Basic Book, 2006.
8. Kostyunina S.A. Rol' iskusstvennogo intellekta v izuchenii inostrannyh yazykov. *Vestnik nauki*. 2022; № 2 (47): Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-iskusstvennogo-intellekta-v-izuchenii-inostrannyh-yazykov

Статья поступила в редакцию 20.12.23

УДК 378.12 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-47-49

Zhigadlo A.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Rector, Siberian Automobile and Highway Academy (Omsk, Russia), E-mail: ap_zhigadlo@mail.ru*
Brezhnev N.N., *Head, Department of Armored and Automotive Equipment Operation, Omsk Tank-Automotive Engineering Institute (Omsk, Russia), E-mail: brezhnev.n.n.1968@mail.ru*

PROFESSIONAL COMMUNITY AS AN ENVIRONMENT AND A MEANS OF DEVELOPING THE SUBJECT OF INNOVATION TEACHING ACTIVITIES. Features of innovative processes in a modern military engineering university, the experience of innovative activity, theoretical developments in the field of pedagogical innovation allow to characterize the subject of innovative pedagogical activity, determine expectations and requirements for his professional and personal qualities. The article shows that the study of subjectivity as an immanent attribute of innovative pedagogical activity makes it possible to study the subject of this activity from the position of attitude to innovation as an appropriate way of professional self-development. It is proved that the development of a teacher of a military engineering university as a subject of innovative pedagogical activity is realized in professional interaction, therefore, to facilitate this process. It is possible to use the pedagogical potential of the professional community of teachers-innovators of the university with its appropriate organization. This potential is due to the possibilities of informal, free, voluntary interaction of teachers of the military engineering university, other subjects and communities in a network format based on the idea of implementing innovative processes, common goals of innovative pedagogical activity and a common attitude to innovation as a way of self-improvement and improvement of professional activity.

Key words: **innovative pedagogical activity, professional community of teachers, subject of innovative pedagogical activity**

А.П. Жигадло, *д-р пед. наук, доц., ректор Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии, г. Омск, E-mail: ap_zhigadlo@mail.ru*
Н.Н. Брежнев, *нач. каф. эксплуатации бронетанковой и автомобильной техники Омского автобронетанкового инженерного института, г. Омск, E-mail: brezhnev.n.n.1968@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК СРЕДА И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Особенности инновационных процессов в современном военно-инженерном вузе, опыт инновационной деятельности, теоретические разработки в области педагогической инноватики позволяют дать характеристику субъекту инновационной педагогической деятельности, определить ожидания и требования к его профессиональным и личностным качествам. В статье показано, что исследование субъектности как имманентного атрибута инновационной педагогической деятельности позволяет изучать субъекта этой деятельности с позиции отношения к инновациям как целесообразному способу профессионального саморазвития. Обосновано, что развитие преподавателя военно-инженерного вуза как субъекта инновационной педагогической деятельности реализуется в профессиональном взаимодействии, следовательно, для содействия этому процессу возможно использование педагогического потенциала профессионального сообщества педагогов-инноваторов вуза при его целесообразной организации. Такой потенциал обусловлен возможностями неформального, свободного, добровольного взаимодействия педагогов военно-инженерного вуза, других субъектов и сообществ в сетевом формате на основе идеи реализации инновационных процессов, общих целей инновационной педагогической деятельности и общих отношений к инновациям как способу самосовершенствования и совершенствования профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **инновационная педагогическая деятельность, профессиональное сообщество педагогов, субъект инновационной педагогической деятельности**

Актуальность исследования обусловлена обращением к стратегии инновационного развития военно-инженерного образования в Российской Федерации, которая требует от педагогических коллективов военных вузов способности как определять инновационные цели, так и разрабатывать инновационные технологии профессиональной подготовки военных инженеров, творчески перерабатывать хорошо зарекомендовавшие себя основные профессиональные образовательные программы. Необходимым условием соответствия деятельности педагогических коллективов военных вузов указанным требованиям является трансформация управления и организации образовательного процесса вуза. Однако реализация этого условия затруднена рядом обстоятельств, среди которых можно выделить следующие: традиционный командно-административный характер управления деятельностью военных вузов; некоторый консерватизм в организации образовательного процесса, оправданный стремлением сохранить достигнутую эффективность профессиональной подготовки, нацеленной на обеспечение обороноспособности страны; подготовка специалистов, призванных действовать в экстремальных условиях военного противостояния. В силу этих обстоятельств профессиональное взаимодействие различных поколений преподавателей военно-инженерного вуза зачастую строится на передаче консервативного отношения к инновациям в педагогической деятельности, хотя, в практике военных вузов можно столкнуться и с некритичным заимствованием новаций, вытесняющих не утратившие эффективность технологии подготовки военно-инженерных кадров.

Следовательно, вовлечение педагогического коллектива военно-инженерных вузов в инновационную педагогическую деятельность должно сопровождаться изменением инновационного климата в вузе в целом, научно обоснованной педагогической работой по целенаправленному развитию педагога-инноватора, в которой будут учтены содержательные особенности, условия и ограничения его профессиональной деятельности. Важными акцентами в этой работе должны стать мотивация педагогического коллектива на инновационную педагогическую деятельность как стратегия профессиональной и личностной самореализации каждого преподавателя, поиск форм профессионального взаимодействия, способных решать поставленную задачу.

Цель статьи заключается в обосновании возможностей профессионального сообщества педагогов-инноваторов в военно-инженерном вузе, способствующего развитию субъектности преподавателя в инновационной педагогической деятельности.

Основными задачами достижения данной цели являются:

– уточнение требований педагогической инноватики к субъекту инновационной деятельности в военно-инженерном вузе;

– обоснование замысла профессионального сообщества педагогов–инноваторов, способного оказать влияние на субъектную позицию педагогов по отношению к инновационной педагогической деятельности и их субъектную активность в ней.

Новизна исследования заключается в предложенной характеристике профессионального сообщества педагогов–инноваторов как среды, способствующей принятию и закреплению инноваций в качестве средства, инновационных процессов в качестве ресурса, инновационных изменений в качестве стратегии достижения общественно и лично значимых целей самосовершенствования и совершенствования педагогами своей профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в дополнении знания об особенностях субъектной позиции и субъектной активности педагога-инноватора, связанных с чувством долга и ответственности, сближением общественно значимых и личных целей деятельности;

Практическая значимость: материалы исследования могут использоваться при разработке системы оценки субъектной позиции и субъектной активности преподавателя военного (гражданского) вуза в инновационной педагогической деятельности.

Методы исследования: при подготовке статьи авторами обобщались и анализировались концепции и теории педагогической инноватики и субъекта профессиональной деятельности, осуществлялась рефлексия собственного педагогического опыта.

Субъект инновационной педагогической деятельности с его готовностью, способностью и стремлением к инновациям является ведущим фактором инновационных процессов в современном вузе. Субъектную позицию педагога в этом случае определяет отношение к инновациям как целесообразному способу совершенствования себя и своей профессиональной деятельности. В силу этого субъектность может рассматриваться как целостная, имманентная, а не ситуативная характеристика инновационной педагогической деятельности. Характер инновационных процессов в современном военно-инженерном вузе, опыт инновационной деятельности, теоретические разработки в области педагогической инноватики позволяют дать характеристику субъекту инновационной педагогической деятельности, определить ожидания и требования к его профессиональным и личностным качествам.

С позиций субъектно-деятельностного подхода и психологической концепции педагогической деятельности *субъектом инновационной педагогической деятельности* является педагог-профессионал, активно утверждающийся за счет инновационного преобразования себя и своей профессиональной деятельности, что, в свою очередь, повышает инновационный потенциал и вуза, и самого

педагога в совместном решении задач профессиональной подготовки будущих специалистов, переживающей инновационные изменения.

Военно-инженерный вуз является составной частью российской системы образования в целом, а также, в свою очередь, системы высшего, военного и инженерного образования, поэтому для него характерны многие из присущих этим системам инновационных процессов, обеспечивающих соответствующие ожидания от субъекта инновационной деятельности. Поясним, что под понятием «ожидания» мы подразумеваем совокупные предположительные представления, сложившиеся в педагогической инноватике о субъекте, играющем активную роль в инновационных процессах в военно-инженерном вузе и отличающемся эффективной инновационной педагогической деятельностью.

К этим ожиданиям прежде всего отнесем *личную информационную культуру* – свободную и мотивированную ориентировку в нормах, ценностях, эффективных способах деятельности, уже зафиксированных в культуре информационного общества. Подчеркивая сложность данного понятия, Д.Д. Калимуллин представляет его как синтез различных составляющих: аудиовизуальной, логической, семиотической, понятийно-терминологической, технологической, коммуникационной и сетевой культуры [1]. Глобальная информатизация и цифровизация, охватившие все сферы общественной жизни, оказывают влияние и на личную информационную культуру, расширяя ее содержательную характеристику за счет добавления мировоззренческой, смысловой [2] и цифровой составляющих.

Культурная трансформация образования, изменение отношений и характера взаимодействия в системе образования, появление новых практик, которые позволяют людям приобретать необходимые знания и компетенции, развиваться, самосовершенствоваться обусловливают второе ожидание от активного субъекта инновационной деятельности – *потребность в непрерывном саморазвитии и способность к непрерывному саморазвитию*. Именно эти качества в конечном итоге определяют его приверженность к инновациям как изменениям потенциалов и возможностей профессионально-личностного развития.

Происходящая трансформация системы высшего образования России выражается в изменении характера деятельности современного вуза, которое можно назвать переходом в процессе общественного развития от позиции образовательной организации к инновационному центру. Без непрерывной, масштабной и эффективной инновационной деятельности современный вуз теряет свои конкурентные позиции, терпит административные и ресурсные ограничения. Отдельной задачей при этом является подготовка обучающегося к профессиональной инновационной деятельности. Здесь мы солидарны с В.Ф. Самохиным [3] в том, что, совместно создавая инновационное знание, технологию и продукт, преподаватели и студенты переходят к образовательной деятельности, имеющей инновационный характер. Ожидаемая *субъектная активность* самого педагога способствует формированию у будущих военных инженеров аналогичной личностной позиции активных преобразователей, создателей нового продукта в различных типах осваиваемой ими деятельности (проектно-конструкторской, научно-исследовательской, производственно-технологической), в том числе имеющей значение для развивающихся областей военного дела.

Профессиональная подготовка инженеров в названных видах деятельности, по мнению Ю.П. Похолкова, требует инновационного перехода к системной инженерии, отличающейся от традиционной приоритетом практико-ориентированных технологий [4]. Представляется очевидным, что необходимая для этого *инновационная культура* является еще одним ожиданием от субъекта инновационной педагогической деятельности. Считая инновационную культур производной от «общекультурного процесса», Б.К. Лисин определяет ее как «…степень восприимчивости личностью, группой, обществом различных новшеств в диапазоне от толерантного отношения до готовности и способности к превращению их в инновации» [5, с. 49].

Наконец, выделим еще одно ожидание, которое только начинает осмысливаться, приобретать свои содержательные контуры. Участие Вооруженных сил России в СВО заставило по-новому взглянуть на сочетание традиций и инноваций в современном военном образовании. Эффективность методов ведения боевых действий, с одной стороны, сохраняет за собой функцию мерила качества военной подготовки. В то же время новизна этих методов требует от военной науки и образования при их должной интеграции, разработки новых технологий военного дела, обеспечивающих опережающее развитие военного потенциала государства, а также подготовки обучающихся к использованию этих технологий в своей профессиональной деятельности. Ожидаемая от педагога *компетентность в прогнозировании развития военного дела и креативность* становятся в этом случае основой выстраивания в военном вузе опережающей профессиональной подготовки будущего военного специалиста.

Каждое из выделенных нами ожиданий отражается на профессионально-личностном развитии всех индивидуальных и коллективных субъектов образовательного процесса военно-инженерного вуза и может быть обеспечено педагогическими средствами.

К таким педагогическим средствам развития инновационной педагогической деятельности И.П. Фильченкова относит обеспечение сетевого взаимодействия и академической мобильности инноваторов, которые способны оказать непосредственное влияние на ее «…цель – рост эффективности использования всех видов ресурса, содержание – процессы регулярного производства и применения инноваций, продукт – качество подготовки специалистов» [6, с. 18]. Б.Д. Паштаев к этим средствам добавляет позиционирование педагогом себя в качестве инноватора [7], в которое включает как диалектические характеристики субъектности творческую активность и самостоятельность личности в создании инноваций.

Фиксация внимания на ожиданиях, адресованных субъекту инновационной деятельности, предполагает ответ на вопрос: насколько педагог способен к инновационной деятельности, *насколько он будет активен* и *какие волевые усилия* приложит в процессе создания, внедрения и реализации инноваций?

Понятно, что положительное отношение и активность возникают в том случае, если инновация несет результат, значимый как для военно-инженерной отрасли, так и для самого педагога, баланс инновации с лично и профессионально значимыми традициями. При этом субъектную активность педагога в инновационной педагогической деятельности следует понимать не только как динамическое проявление субъектной позиции, но и как главное условие ее развития.

Субъектная позиция в инновационной педагогической деятельности – это совокупность сложившихся у педагога и постоянно меняющихся отношений к инновациям как целесообразному способу самосовершенствования себя и своей профессиональной деятельности, возникающих на их основе установок, моделей поведения, мышления и деятельности. *Субъектная активность* – характерная для педагога система процессов саморегуляции инновационной педагогической деятельности (самоактуализации, самоопределения, самодетерминации и регулирования профессиональной активности), в которой проявляется его субъектная позиция.

Исследование субъектности в связи со стратегией совершенствования педагогической деятельности и самосовершенствования педагога военно-инженерного вуза целесообразно осуществлять на основе акмеологических концепций, согласно которым инновации можно рассматривать как эффективный способ достижения крупномасштабных жизненных и профессиональных целей, возможный ресурс реализации жизненной стратегии [8], чем и определяется субъектное отношение к ним педагога.

Среди педагогических систем, призванных обеспечивать профессионально-личностное развитие педагогов военно-инженерного вуза педагогическими средствами, чей потенциал достаточно хорошо изучен, особняком стоит профессиональное сообщество, в котором происходит профессиональное взаимодействие педагогов. Профессиональные сообщества в их современном понимании – это обычно профессиональная, техническая, научная или творческая группа людей, объединенных общими ценностями, нормами и методами работы, производящих знания для определенной цели, осуществляющими управление этими знаниями в организации, отрасли, сфере деятельности. Для отдельного участника сообщества «…обеспечивают наличие доступа к помощи экспертов; подтверждают или опровергают собственные знания; способствуют повышению профессиональной репутации» [9].

Внимание к профессиональным сообществам как среде и средству развития профессионала многократно возрастает в информационно-коммуникационном пространстве с присущими ему технологиями, где «…сообщества практики становятся пространством не только для персонального обучения, но и для формирования команд» [10, с. 76]. Информационно-коммуникационные технологии позволяют преодолевать главный барьер развития профессиональных сообществ в вузах Министерства обороны РФ – их закрытый характер. Сетевое сообщество в военных вузах способно выступать в роли формата, платформы с широким спектром технических возможностей, но с ограниченным использованием принципов организации и информационного обмена.

Сетевые сообщества как пространство инновационной педагогической деятельности исследовались, например, А.С. Мольковым, который подчеркивал, что совокупные ресурсы таких сообществ в процессе обмена становятся личными ресурсами каждого педагога, занимающегося инновационной педагогической деятельностью, к результатам которой автор относит «позиционную профессиональную общность» [11].

Техническими отличиями комбинированного формата сетевого педагогического сообщества от формата традиционного могут стать:

– взаимодействие участников сообщества в реальном, виртуальном и гибридном пространствах;

– использование преимущественно информационно-коммуникационных технологий, сетевых сервисов, специальных платформ и единых протоколов взаимодействия при сохранении сути традиционных форм и методов;

– соблюдение норм, правил и ограничений, налагаемых политикой защиты государственной тайны;

– отсутствие жесткой территориальной и организационной (формальной) привязки, расширение «за пределы» военно-инженерного вуза и за категорию участников «педагоги военно-инженерного вуза»;

– персонификация каждого участника (информационный профиль, информационный след и т. д.).

Условной единицей, в какой-то мере структурирующей взаимодействие педагогов военно-инженерного вуза в профессиональном сообществе, является инновационный проект. Это понятие имеет множество определений, чье содержание детерминируется задачами развития субъекта инновационной педагогической деятельности. *Инновационный проект* в нашем случае есть отдельный комплекс согласованных и взаимосвязанных действий по достижению целей

реализации инновационных процессов в военно-инженерном вузе, имеющий ресурсные и временные ограничения, планируемый или осуществляемый инновационными проектными группами, обладающий потенциалом вовлечения во взаимодействие других педагогов военно-инженерного вуза за счет полного или частичного совпадения с их интересами в саморазвитии и развитии своей профессиональной деятельности.

Объединение педагогов-инноваторов в профессиональное сообщество будет отражать многофункциональность, многоплановость инновационных процессов, развернутых в военно-инженерном вузе. Однако эти процессы в целом будут направлены на выполнение четырех функций:

– сетевое профессиональное образование и самообразование;
– сетевой обмен опытом инновационной педагогической деятельности;
– сетевое профессиональное педагогическое и инженерное творчество;
– сетевое продвижение инновационных проектов.

Развитию субъекта инновационной педагогической деятельности могут способствовать такие специфические особенности организации взаимодействия педагогов в условиях сетевого профессионального сообщества, как:

– формирование общего банка информации об инновационных проектах по каждому из ключевых инновационных процессов в военно-инженерном вузе;
– задание событийности, т. е. создание событий, в которых происходит взаимодействие субъектов инновационной педагогической деятельности;
– привлечение к взаимодействию лидеров инноваций и успешных инновационных групп – реальных носителей субъектного опыта инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, формирование субъекта предполагает взаимодействие, взаимное обогащение и обмен идеями и опытом осуществления инноваций инновационной педагогической деятельности, разработку стратегии профессионального саморазвития в контексте всей жизни.

В качестве среды и инструмента развития субъекта инновационной педагогической деятельности на основе профессионального взаимодействия может быть выбран такой формат его организации в военно-инженерном вузе, как профессиональное сообщество, приобретающее в своих инновационных вариантах сетевые характеристики. Собственные информационно-коммуникационные платформы могут сегодня предложить современные вузы, чьи образовательные порталы, как правило, поддерживают (хотя и в меньших объемах) потребности профессионального взаимодействия. Российская традиция появления профессиональных сообществ позволяет связать их именно с желанием и возможностями как осваивать недоступный в обычных форматах профессиональный опыт, так и расширить категорию людей, которым педагог может передать собственные уникальные знания и компетенции. Имея в виду эту функцию, профессиональные сообщества можно отнести к формам организации непрерывного профессионального образования.

Библиографический список

1. Калимуллин Д.Д. Информационная культура в социокультурной реальности. *Казанский педагогический журнал*. 2016; № 4: 58–62.
2. Никитина Е.О. *Педагогические условия развития информационной культуры курсантов образовательных организаций МВД России*. Москва: Московский университет МВД РФ, 2017.
3. Самохин В.Ф. Модель инновационной системы военного профессионального образования: структура, цели и задачи. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2007; № 1: 239–243.
4. Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации: проблемы, цели, вызовы. *Инженерное образование*. 2012; № 9: 5–11.
5. Лисин Б.К. Инновационная культура. *Инновации*. 2008; № 10 (120): 49–53.
6. Фильченкова И.Ф. *Методология и технологии вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Калининград, 2017.
7. Паштаев Б.Д. *Теоретические основы подготовки преподавателя современного вуза к инновационно-коммерческой деятельности*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2013.
8. Плугина М.И. *Акмеологическая концепция профессионального становления преподавателей высшей школы*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2009.
9. Мизинцева М.Ф., Гербина Т.В. Сообщества практики: как управлять знаниями в организациях. *Управление персоналом*. 2009; № 21. Available at: https://www.top-personal.ru/issue.html?2221
10. *Образование для сложного общества*. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru
11. Мольков А.С. *Сетевое проектирование как технология формирования инновационной деятельности педагогов.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2012.

References

1. Kalimullin D.D. Informacionnaya kul'tura v sociokul'turnoj real'nosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 4: 58-62.
2. Nikitina E.O. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya informacionnoj kul'tury kursantov obrazovatel'nyh organizacij MVD Rossii*. Moskva: Moskovskij universitet MVD RF, 2017.
3. Samohin V.F. Model' innovacionnoj sistemy voennogo professional'nogo obrazovaniya: struktura, celi i zadachi. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2007; № 1: 239-243.
4. Poholkov Yu.P., Agranovich B.L. Podhody k formirovaniyu nacional'noj doktriny inzhenernogo obrazovaniya Rossii v usloviyah novoj industrializacii: problemy, celi, vyzovy. *Inzhenernoe obrazovanie*. 2012; № 9: 5-11.
5. Lisin B.K. Innovacionnaya kul'tura. *Innovacii*. 2008; № 10 (120): 49-53.
6. Fil'chenkova I.F. *Metodologiya i tehnologii vovlecheniya v innovacionnuyu deyatel'nost' prepodavatelej vuza.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Kaliningrad, 2017.
7. Pashtaev B.D. *Teoreticheskie osnovy podgotovki prepodavatelya sovremennogo vuza k innovacionno-kommercheskoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2013.
8. Plugina M.I. *Akmeologicheskaya koncepciya professional'nogo stanovleniya prepodavatelej vysshej shkoly.* Dissertaciya ... doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2009.
9. Mizinceva M.F., Gerbina T.V. Soobschestva praktiki: kak upravlyat' znaniyami v organizaciyah. *Upravlenie personalom*. 2009; № 21. Available at: https://www.top-personal.ru/issue.html?2221
10. *Obrazovanie dlya slozhnogo obschestva*. Available at: https://futuref.org/educationfutures_ru
11. Mol'kov A.S. *Setevoe proektirovanie kak tehnologiya formirovaniya innovacionnoj deyatel'nosti pedagogov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.12.23

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-49-53

***Zapalatskaya V.S.**, Cand. of **Sciences** (Pedagogy), State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: zvs-so@yandex.ru*

THE MAIN APPROACHES AND PRINCIPLES OF THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL QUANTORIUM MODEL (USING THE EXAMPLE OF THE STATE UNIVERSITY OF EDUCATION). The article is devoted to the research of approaches and principles of forming a model of pedagogical quantorium created on the basis of higher education organizations of pedagogical profile. The main objective of the study is to consider methodological approaches for creating a conceptual model of the pedagogical quantorium. The main approaches to creating a model of pedagogical quantorium through the organization of a special educational space for the study of theoretical and applied aspects of the humanities and exact sciences in the teaching profession are considered. A structural model of the pedagogical quantorium has been built on the basis of the State University of Education. Algorithms for the participation and forms of work of target groups in the organization of the pedagogical quantorium have been developed. The proposed approaches and principles of model formation will be useful in organizing the activities of the technological park of pedagogical quantoriums.

Key words: **pedagogical quantorium, educational environment, model, principles of creating a model, gifted children, students**

***В.С. Запалацкая,** канд. пед. наук, доц., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: zvs-so@yandex.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КВАНТОРИУМА (НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОСВЕЩЕНИЯ)

Статья посвящена вопросам исследования подходов и принципов формирования модели педагогического кванториума, создаваемого на базе организаций высшего образования педагогического профиля. Основной задачей исследования является рассмотрение методологических подходов для создания концептуальной модели педагогического кванториума. Проанализированы основные подходы к созданию модели педагогического кванториума через организацию специального образовательного пространства для изучения теоретических и прикладных аспектов гуманитарных и точных наук в педагогической профессии. Построена структурная модель педагогического кванториума на базе Государственного университета просвещения. Разработаны алгоритмы участия и формы работы целевых групп в организации деятельности педагогического кванториума. Предложенные подходы и принципы формирования модели будут полезны при организации деятельности технологического парка педагогических кванториумов.

Ключевые слова: **педагогический кванториум, образовательная среда, модель, принципы создания модели, одаренные дети, студенты**

Определение основных подходов и принципов формирования модели создаваемых повсеместно в настоящее время инновационных технопарков является актуальным вопросом в понимании современной трансформации образовательной среды педагогических вузов. Научно-практическая значимость данного исследования состоит в применении разработанных подходов к созданию и организации деятельности педагогических кванториумов.

Целью настоящей статьи является описание основных подходов и принципов формирования модели педагогического кванториума, образуемого в структуре Государственного университета просвещения для формирования особого образовательного пространства, что позволит выстроить новую эффективную систему педагогического и дополнительного образования студентов. Объектом изучения является процесс создания концептуальной, структурной и организационной модели педагогичного кванториума. Анализ теоретических аспектов проблемы исследования проводился на основе изучения научных статей из электронных баз данных (elibrary, Scopus, Web of Science, каталог Российской государственной библиотеки) на русском и английском языках, содержащих данные о проектировании и результатах реализации различных видов образовательных сред различных уровней образования и образовательных технопарков.

Задачами исследования являются:

– выделение методологических подходов и определение принципов формирования модели педагогического кванториума;

– разработка концептуальной модели педагогического кванториума;

– определение миссии, цели и задач педагогического кванториума в соответствии с предложенной концептуальной моделью;

– определение принципов формирования образовательной среды педагогического кванториума;

– описание способов создания особого образовательного пространства для формирования мотивации к инновационной деятельности в процессе обучения студентов педагогических специальностей;

– разработка модели организационной структуры педагогического кванториума на примере Государственного университета просвещения;

– определение целевых групп – участников образовательной деятельности, организуемой в рамках педагогического кванториума;

– определение основных форм работы целевых групп педагогического кванториума.

Научная новизна исследования заключается в определении способов формирования модели педагогического кванториума, позволяющего выстроить новую эффективную систему педагогического и дополнительного образования студентов, используя гуманитарные технологии образования будущего.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении представлений об используемых для формирования модели педагогического кванториума подходах и принципах применительно к понятию образовательной среды, формируемой как особое мотивирующее интерактивное образовательное пространство.

Практическая значимость работы состоит в возможности применения результатов исследования к формированию модели технологического парка педагогического кванториума в педагогических вузах.

Методами исследования являлись анализ литературных источников, контент-анализ, изучение образовательной практики, систематизация и обобщение полученных выводов.

Вопросы создания и функционирования педагогических технопарков «Кванториум» на базе организаций высшего образования сегодня находятся в центре внимания педагогической общественности профильных вузов страны. Детально эти вопросы изложены в специальных методических рекомендациях, рассматривающих основные положения, связанные с материально-техническим, кадровым, информационным обеспечением их деятельности [1]. Отдельно рассмотрены вопросы обновления содержания отдельных рабочих программ курсов, дисциплин (модулей), программ учебной и производственной практики с учетом применения ресурсов Педагогического технопарка «Кванториум», повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и организации образовательной деятельности. Подчеркивается также, что «Педагогический технопарк «Кванториум» – площадка, формируемая на базе образовательной организации высшего образования, подведомственной Министерству просвещения Российской Федерации и оснащаемой высокотехнологичным оборудованием, средствами обучения и воспитания с целью развития условий по обеспечению системы образования высококвалифицированными кадрами *для реализации учебных предметов естественно-научной и технологической направленностей* [курсив наш – *В. З.*] (далее – Педагогический Кванториум)» [1].

Исходя из данного определения, предлагаемая модель организации Педагогического Кванториума способна охватить только указанные блоки естественно-научного знания и педагогических специальностей технической направленности. Несмотря на определенные преимущества для формирования этой части образовательного поля, все же для создания полноценной образовательной экологичной системы педагогического вуза она является недостаточной, поскольку не предполагает формирования специально организуемой образовательной среды в рамках Педагогического Кванториума для реализации предметов гуманитарного блока, таких как русский язык, история, литература, культурология, иностранные языки, психология и др.

С целью выстраивания целостной системы Педагогического Кванториума на базе организаций высшего образования в Государственном университете просвещения была разработана модель Педагогического Кванториума, соединяющая естественно-научный и технический блоки с гуманитарным блоком для формирования единой образовательной среды педагогического вуза.

Концептуальной основой для разработки такой модели стало рассмотрение Педагогического Кванториума Государственного университета просвещения как:

– среды развития новых гуманитарных технологий;

– пространства создания интеллектуальной и нравственной составляющей профессии педагога настоящего и будущего;

– мотивирующей интерактивной образовательной среды развития гуманитарного, естественно-научного и технического знания для педагогической профессии [2];

– пространства для формирования научно-исследовательского мышления;

– пространства опережающих технологий развития школьников и студенческой молодежи;

– пространства педагогических технологий развития одаренности детей и студенческой молодежи.

Миссией такого Педагогического Кванториума становится создание платформы нового российского педагогического образовательного формата; целью деятельности Педагогического Кванториума, исходя из его миссии, является создание инновационной модели педагогического и дополнительного образования студентов как основы формирования гуманитарных технологий образования будущего.

Основными задачами, решаемыми на базе Педагогического Кванториума, становятся следующие:

– обеспечение условий формирования у студентов навыков использования новых гуманитарных технологий, как педагогических, так и образовательных;

– создание системы работы с потребностно-мотивационной и смысловой сферой участников образовательного процесса [3];

– создание условий для развития навыков креативного мышления и формирования педагогического мастерства в области гуманитарного и точного знания;

– обеспечение условий для формирования научно-исследовательского мышления студентов и школьников;

– обеспечение приоритета в образовательном процессе опережающих технологий развития детей и студенческой молодежи;

– внедрение в образовательный процесс педагогических технологий развития одаренности у школьников и студенческой молодежи.

Основными методологическими подходами при создании модели Педагогического Кванториума являются:

– системно-деятельностный, согласно которому образовательная деятельность, осуществляемая на базе Педагогического Кванториума, основана на формировании осознанной включенности всех участников образовательного процесса в активную познавательную деятельность через организацию системы интерактивных занятий для различных целевых групп;

– компетентностный, предполагающий формирование системы мер, направленных на выявление у студентов и школьников явной и потенциальной одаренности, развитие мотивации, личностной и потребностно-мотивационной сферы;

– средовый, рассматривающий образовательную среду Педагогического Кванториума как мотивирующее интерактивное пространство развития гуманитарного, естественно-научного и технического знания для педагогической профессии;

– синергетический, основанный на интеграции внутренних и внешних ресурсов для достижения максимального эффекта за счет использования внутренних ресурсов Педагогического Кванториума;

– полисубъектный, предусматривающий формирование нового типа общности (полисубъекта) за счет объединения творческих потенциалов отдельных субъектов деятельности в рамках Педагогического Кванториума, направленного на реализацию совместных творческих проектов и ориентированного на максимальное проявление способностей каждого участника образовательного процесса.

Создание инновационной модели педагогического и дополнительного образования студентов как основы формирования гуманитарных технологий образования будущего предполагает особый взгляд на образовательную среду Педагогического Кванториума.

Это открытая образовательная среда, отвечающая принципам целостности, системности, непрерывности, адресной ориентации, открытости и информированности (табл. 1).

Таблица 1

Принципы формирования образовательной среды Педагогического Кванториума

Название принципа	*Особенности организации образовательной среды Педагогического Кванториума*
Принцип целостности	На основе интеграции деятельности его структурных подразделений гуманитарного, научно-естественного и технического блоков
Принцип системности	Посредством системных взаимосвязей между структурными подразделениями университета и другими образовательными организациями различных уровней подчинения
Принцип непрерывности	Обеспечение последовательного и целенаправленного выявления, развития и поддержки актуальной и потенциальной одаренности школьников старшей ступени и студентов на всех ступенях обучения
Принцип адресной организации	Персонализация образования одаренных школьников и студентов для максимального раскрытия их способностей и талантов
Принцип открытости и информированности	Обеспечение информационного обмена между участниками образовательного процесса, а также с целью информирования широкой общественности по актуальным вопросам деятельности Педагогического Кванториума, включая вопросы привлечения одаренных школьников, будущих абитуриентов, специалистов и экспертов в различных областях гуманитарного и точного знания

Данная среда экологична [4], мультипликативна и формируется как пространство поиска, пространство мотивации, пространство творчества, пространство воплощения замысла и пространство разнообразных социальных практик. Для понимания свойств экологичности и мультипликативности образовательной среды Педагогического Кванториума важным обстоятельством является применение принципа избыточности образовательной среды как необходимого элемента для превращения условий в возможности. Согласно теории возможностей Дж. Гибсона, возможности являются своеобразным мостом между субъектом и средой и определяются как свойствами среды, так и свойствами субъекта, тогда как условия определяются только средой, но никак не объектом [5]. При этом, как указывает В.А. Ясвин, «если «пространство» характеризуется условиями, то «среда» может быть охарактеризована через ее возможности. Можно сказать, что пространство становится средой, когда условия становятся возможностями» [6].

Таблица 2

Соотнесение принципа организации образовательного пространства с принципом избыточности образовательной среды

Принцип организации образовательного пространства	*Принцип избыточности образовательной среды*
Пространство поиска	Избыточность выбора видов творческой деятельности
Пространство мотивации	Избыточность возможностей реализации познавательной потребности
Пространство творчества	Избыточность (насыщенность) обеспечивающей среды, возможности конструирования ее элементов с целью создания подходящей модели для реализации творческих потребностей
Пространство воплощения замысла	Избыточность возможностей проектирования результатов деятельности
Пространство разнообразных социальных практик	Возможность проектирования персонального образования

Возможность организации образовательного пространства поиска, мотивации, творчества, воплощения замысла, разнообразных социальных практик в рамках деятельности Педагогического Кванториума через реализацию принципа избыточности отображена в табл. 2.

Рассматривая модель Педагогического Кванториума Государственного университета просвещения с точки зрения его организационной структуры, можно отметить, что она в своем строении соответствует логике выделения двух блоков: гуманитарного и научно-естественного и технического (табл. 3).

Таблица 3

Организационная структура модели Педагогического Кванториума на базе Государственного университета просвещения

Гуманитарный блок	*Естественно-научный и технический блок*
Лаборатория гуманитарных технологий	Лаборатория технической подготовки
Студия новых образовательных и педагогических технологий	Лаборатория естественно-научных дисциплин
Студия реконструкции исторических и культурных событий	НейроКвантум
Медиа студия	БиоКвантум
Лекторий	Студия промышленного дизайна
	РобоКвантум
	Квантум AR/VR
	Квантум БПЛА

Особое внимание в рассматриваемой модели уделено принципам организации лаборатории гуманитарных технологий, основанным на понимании предмета гуманитарных технологий, определяемым через совокупность методов, применяемых в гуманитарных науках. Системы методов изучения человека, способов влияния на человека и его поведение, методов изучения социума, так же, как и системы методов извлечения информации и формирования знаний, принципиально важны в изучении профессии педагога и его становления. Антропоцентрические технологии активно востребуют концепции и идеи литературы, истории, психологии, лингвистики, этнографии, поэтому могут использоваться для создания инновационных методов обучения и исследований в гуманитарной области знания. Для примера можно привести возможные формы организации работы в лаборатории гуманитарных технологий в области психологии. К ним относятся такие как:

– создание виртуальной реальности: мультимедийные технологии могут использоваться для изучения поведения человека, находящегося, например, в стрессовой ситуации;

– 3D-моделирование: создаваемые на 3D-принтерах физические модели для бионического моделирования (органов чувств, нейронов) являются вещественными моделями в психологии, создаваемыми для понимания психики через расширение знания о его материальной основе;

– использование в психологической оценке: создание виртуальной среды через 3D-моделирование и мультимедийные инструменты для наблюдения и оценки особенностей мышления, восприятия человека, принятия им решений.

Кроме того, мультимедийные ресурсы и модели, напечатанные на 3D-принтерах, могут использоваться как для обучения и развития навыков, включая важные социальные навыки, для формирования главных психолого-педагогических компетенций, так и для создания интерактивных образовательных материалов и активностей, которые позволят студентам лучше понять психологию мотивации школьника к обучению.

Отдельного рассмотрения требует объединение методологии компьютерных и традиционных гуманитарных наук, предполагающее использование оцифрованных материалов и материалов цифрового происхождения в области истории, литературы, лингвистики, русского и иностранных языков, искусства. На основе использования уже разработанных корпусов, например, обучающего или поэтического корпуса Национального корпуса русского языка, студенты могут разрабатывать собственные курсы, самостоятельно формируя, наполняя контентом и визуализируя курс, которым они занимаются. Используя информационный поиск, интеллектуальный анализ данных, применяя методы математической статистики, студенты могут разрабатывать модели реконструкции культурных и исторических событий. Студенческие достижения в ходе такой работы создаются через мотивацию и формирование научно-исследовательских навыков.

Таблица 4

Примерные формы организации работы Педагогического Кванториума
Государственного университета просвещения в соответствии с его целевыми группами

Целевая группа	*Формы работы*
Студенты	Инженерные игры для студентов для обучения промышленному дизайну с элементами проектной деятельности
	Реализация практической части студенческих Олимпийских игр (олимпиады) факультетов на базе единой системы оценивания для сопоставимости результатов
	«Я – твой наставник»: студенческое сопровождение одаренных школьников через реализацию совместного научно-исследовательского или социального проекта
	Информационное сопровождение и поддержка всех видов студенческих активностей
	Участие в организации и проведении родительского лектория
Профессорско-преподавательский состав	Практический курс по использованию нового технологического оборудования в рамках общего и дополнительного образования школьников
	Практический курс по использованию нового технологического оборудования для использования в обучении студентов, включая дополнительное образование студентов
	Организация и проведение практической части студенческих Олимпийских игр (олимпиады) факультетов на базе единой системы оценивания для сопоставимости результатов
	Организация и проведение практической части Университетских олимпиад для будущих абитуриентов
	Организация исследовательской и научной деятельности студентов через наставничество и тьюторство
	Организация родительского лектория для родителей школьников – будущих абитуриентов
	Организация родительского лектория для родителей студентов первого курса
Школьники – будущие абитуриенты	Реализация образовательных программ для школьников: «3D-моделирование»; «Школа дизайна», «Анатомия человека»; «Инновационные технологии гальванопластики» и др.
	Инженерные игры (соревнования) для школьников
	Организация практической части Университетской олимпиады для школьников
	Реализация программ развития и поддержки одаренности через студенческое наставничество
	Организация проектной и научно-исследовательской работы различных областях гуманитарного и естественно-научного знания
Учителя, педагоги колледжей, педагоги дополнительного образования	Практический курс по использованию нового технологического оборудования в рамках общего и дополнительного образования для применения на уроках, дополнительных занятиях, подготовки к итоговой аттестации, к участию в олимпиадах различного уровня
	Практический курс по организации лабораторных практикумов с использованием нового технологического оборудования в преподавании предметов естественно-математического цикла
	Практический курс по использованию нового технологического оборудования в преподавании предметов гуманитарного цикла
	Практический курс по освоению технологий работы с одаренными детьми с использованием нового технологического оборудования
	Практический курс по конструированию мотивирующих демонстраций на уроках химии, физики и биологии
	Участие в организации и проведении родительского лектория
Родители школьников и студентов	Участие в проведении родительского лектория по актуальным и трудным темам воспитания детей и подростков, организуемого силами профессорско-преподавательского состава (психологического факультета, кафедры педагогики, других факультетов), учителей школ и студентов
	Участие в проведении родительского лектория по подготовке будущих абитуриентов
	Организация участия родительского актива в развитии Государственного университета просвещения

Образовываемая в рамках гуманитарного блока Педагогического Кванториума Студия новых образовательных и педагогических технологий позволяет сформировать будущим педагогам практические навыки творческого применения новых образовательных и педагогических технологий. Речь идет об организации, например, студенческой активности в предметной области и в области методики преподавания предмета. На первом этапе студент проектирует и проводит самостоятельную практическую работу по заданной теме, используя оборудование Педагогического Кванториума в определенной предметной области точных или гуманитарных наук. На этапе завершения этой части работы он анализирует и резюмирует полученные результаты в виде отчета, который предъявляет преподавателю по предмету, тьютору или наставнику, если речь идет о научно-исследовательском аспекте этой работы. После совместного обсуждения итогов практической части предметного блока студент приступает ко второму этапу, суть которого заключается в разработке различных способов применения результатов самостоятельной практической работы по определенной теме в различных педагогических технологиях: проблемного обучения, развивающего обучения, кейс-технологии, технологии решения изобретательских задач, технологии критического мышления, игровой технологии и т. д. Построение целого ряда педагогических моделей использования полученного материала способствует, таким образом, формированию практических навыков работы в различных педагогических технологиях и креативного подхода к становлению педагогического мастерства.

Помимо этого, актуальными направлениями организации студенческой деятельности в рамках Студии новых образовательных и педагогических технологий могут стать также, например, разработка модели мотивирующей образовательной среды; проектирование образования для одаренных школьников в условиях открытого образовательного пространства; разработка модели персонализированного подхода для обучения одаренных школьников и другие.

Важным моментом в разработке модели Педагогического Кванториума Государственного университета просвещения является определение возможных форм организации работы, предлагаемых для различных целевых групп: студентов, профессорско-преподавательского состава, учителей школ, педагогов колледжей и педагогов дополнительного образования, а также родителей студентов и школьников. При этом к целевым группам, указанным в «Методических рекомендациях по созданию и функционированию педагогических технопарков «Кванториум» на базе образовательных организаций высшего образования» [1], нами добавлены такие группы, как педагоги колледжей и дополнительного образования, а также родители студентов и школьников – будущих абитуриентов университета. Примерные формы организации работы в рамках Педагогического Кванториума по данным целевым группам приведены в табл. 4.

Таким образом, рассмотренные выше концептуальные и иные подходы к формированию модели Педагогического Кванториума, а также принципы формирования специально создаваемой образовательной среды позволяют определить основные свойства, структуру и особенности его функционирования и развития на базе организаций высшего образования педагогического профиля.

Описанные выше концептуальные основания создаваемой модели, миссия, цель и задачи, решаемые Педагогическим Кванториумом, позволяют определить ее организационную структуру в логике выделения гуманитарного, естественно-научного и технического блоков.

Образовательная среда Педагогического Кванториума описана как среда формирования пространства гуманитарных технологий будущего для студентов педагогического вуза.

Показано значение принципа избыточности для формирования образовательной среды Педагогического Кванториума как пространства поиска, мотивации, творчества, воплощения замысла и социальных практик.

Описаны возможные формы студенческой деятельности в рамках дополнительного и основного педагогического образования, формы работы различных целевых групп, к которым относятся, помимо студентов вуза, профессорско-преподавательский состав, одаренные школьники, педагоги школ, колледжей, организаций дополнительного образования, родители студентов и школьников – будущих абитуриентов вуза.

Основным преимуществом описанной выше модели Педагогического Кванториума является ее свойство генерировать инновационное пространство гуманитарных технологий образования будущего за счет перехода к интенсивной системе государственной поддержки педагогического образования путем создания в профильных вузах мотивирующей интерактивной среды развития гуманитарного и точного знания для педагогов настоящего и будущего.

Библиографический список

1. О направлении методических рекомендаций. Письмо Минпросвещения России от 27.01.2023 № 08-244 (вместе с Методическими рекомендациями по созданию и функционированию педагогических технопарков «Кванториум» на базе образовательных организаций высшего образования). *Судебные и нормативные акты РФ*. Available at: https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-27012023-n-08-244/?ysclid=lqfm7cr3ce283144746
2. Запалацкая В.С. *Мотивация к интеллектуальным достижениям в образовательных средах*: монография. Москва: МГОУ, 2016.
3. Орлов Ю.М. *Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза*. Диссертация … доктора психологических наук. Москва, 1984.
4. Корочистова Ю.А., Нагель О.В. экология социальных процессов, коммуникации и обучения. *Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты*. 2023; № 2 (54): 140–163.
5. Гибсон Дж. *Экологический подход к зрительному восприятию*. Москва: Книга по требованию, 2018.
6. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.

References

1. O napravlenii metodicheskih rekomendacij. Pis'mo Minprosvescheniya Rossii ot 27.01.2023 № 08-244 (vmeste s Metodicheskimi rekomendaciyami po sozdaniyu i funkcionirovaniyu pedagogicheskih tehnoparkov «Kvantorium» na baze obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya). *Sudebnye i normativnye akty RF*. Available at: https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-27012023-n-08-244/?ysclid=lqfm7cr3ce283144746
2. Zapalackaya V.S. *Motivaciya k intellektual'nym dostizheniyam v obrazovatel'nyh sredah*: monografiya. Moskva: MGOU, 2016.
3. Orlov Yu.M. *Potrebnostno-motivacionnye faktory `effektivnosti uchebnoj deyatel'nosti studentov vuza*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 1984.
4. Korochistova Yu.A., Nagel' O.V. `ekologiya social'nyh processov, kommunikacii i obucheniya. *Chelovek: Obraz i suschnost'. Gumanitarnye aspekty*. 2023; № 2 (54): 140-163.
5. Gibson Dzh. `*Ekologicheskij podhod k zritel'nomu vospriyatiyu*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2018.
6. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.

Статья поступила в редакцию 22.12.23

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-53-56

Znikina L.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Philology), Professor, Foreign Languages Department, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: znikina@mail.ru*
Borovtsov V.A., *senior teacher, T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: dekanat.gemf@yandex.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF CIVIL AND PATRIOTIC POSITION OF FUTURE UNIVERSITY GRADUATES. The development of the educational potential of a university is an important component of vocational education. Fulfilling the main function of training a competitive specialist for the labor market, the real economy or for a wide range of services, the higher education system actively acts as an institution of civic and patriotic education, forming personal qualities and an active life position of a modern specialist. The educational potential of the university is considered as a set of possibilities for the unity of educational and educational processes. The article substantiates methodological approaches to the formation of civil and patriotic values of future university graduates, gives a brief description of them from the standpoint of the private scientific level. The methodological directions that form the basis of the process of forming the civic and patriotic values of students are represented by personality-developing, cognitive-activity and regional-motivational approaches. The highlighted methodological approaches have identified the functional components of the process under study: the axiological component (characterized by taking into account individual characteristics), the activity component (creating conditions for active inclusion in various types of activities), the civil-patriotic component (developing interest in national values, understanding civic duty).

Key words: **educational potential of university, civic and patriotic values of students, formation of civic and patriotic position of future graduates**

Л.С. Зникина, *д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru*
В.А. Боровцов*, ст. преп., Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: dekanat.gemf@yandex.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Развитие воспитательного потенциала вуза является важной составляющей профессионального образования. Выполняя главную функцию – подготовку конкурентоспособного специалиста для рынка труда, реальной экономики или для широкой сферы услуг, система высшего образования активно выступает в качестве института гражданского и патриотического воспитания, формирующего личностные качества и активную жизненную позицию современного специалиста. Воспитательный потенциал вуза рассматривается как совокупность возможностей единства образовательного и воспитательного процессов. В статье обосновываются методологические подходы к формированию гражданско-патриотических ценностей будущих выпускников вузов, дается их краткая характеристика с позиций частнонаучного уровня. Методологическими направлениями, которые положены в основу процесса по формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся, представлены личностно-развивающий, когнитивно-деятельностный и регионально-мотивационный подходы. Выделенные методологические подходы определили функциональные составляющие исследуемого процесса: аксиологический компонент (характеризуется учетом индивидуальных особенностей), деятельностный компонент (создание условий активного включения в различные виды деятельности), гражданско-патриотический компонент (развитие интереса к отечественным ценностям, понимание гражданского долга).

Ключевые слова: **воспитательный потенциал вуза, гражданско-патриотические ценности обучающихся, формирование гражданско-патриотической позиции будущих выпускников**

Актуальность представленного исследования по обоснованию методологических подходов к формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся вуза обусловлена глубинными социально-экономическими и политическими процессами в современном мире. Особым обстоятельством, определяющим актуальность и внимание к данной теме, является то, что современное положение воспитательного процесса в системе высшего образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с формированием требуемых «гуманитарных кодов» у молодых специалистов [6]. Общая идея исследования связана с решением вопросов развития воспитательного потенциала вуза, что является важной составляющей профессионального образования.

Целью исследования является обоснование методологических подходов, обеспечивающих выполнение необходимых требований подготовки будущих специалистов в процессе профессионального воспитания – формирование гражданско-патриотических ценностей обучающихся. Авторами учтено, что любая статья имеет ограничительные рамки для изложения научных наработок и предложений, что не позволяет полностью раскрыть научную идею. Тем не ме-

нее на данном этапе работы задачи исследования формулируем следующим образом:

– аргументировать формирование гражданско-патриотических ценностей будущих специалистов как направление профессионального воспитания в педагогической деятельности вуза;

– обосновать и дать краткую характеристику методологической основы формирования гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вузов.

Новизна и теоретическая значимость исследования в рамках представленной статьи заключается в рассмотрении данной проблемы с позиций выявленного противоречия между потребностью образовательных учреждений в развитии гражданско-патриотической позиции будущих выпускников и необходимостью разработки методологической основы исследуемого процесса. Практическая значимость исследования определена практико-ориентированным содержанием базисных методологических подходов, которые могут быть импортированы в образовательное учреждение и явиться основой для разработки конкретных проектов по гражданскому и патриотическому воспитанию обучающихся.

Подготовка квалифицированных специалистов в вузе остается важнейшей задачей системы высшего профессионального образования России. Вместе с тем наряду со своей главной миссией – качественной профессиональной подготовкой система высшего образования активно выступает в качестве института гражданского воспитания, формирующего личностные качества и активную жизненную позицию современного специалиста.

Важным в рассмотрении данной темы является то, что современное положение воспитательного процесса в системе высшего образования сталкивается с новыми вызовами, связанными с определением ценностных ориентаций молодого поколения, формированием необходимых надпрофессиональных компетенций обучающихся [1, с. 24; 2, с. 123–127; 3; 4, с. 60–62; 5]. В Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» четко обозначено, что в настоящее время необходимым стало укрепление базовых основ гражданственности нашего общества [6].

В современном вузе на всех уровнях обучения идет поиск новых форм и способов раскрытия педагогического потенциала воспитательной работы с обучающимися. В педагогике понятие «воспитательный потенциал», в зависимости от объекта исследования, трактуется по-разному: это социально-психологические факторы, влияющие на саморазвитие и творчество личности; возможности и способность личности к творчеству, которые реализуются определенными инструментами [1, с. 24]. Это понятие рассматривается также как наличие структурных условий для актуализации социальной активности личности и ее самореализации [7].

В терминах нашего исследования, предметом которого выступает обоснование методологических подходов к процессу формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся, воспитательный потенциал мы рассматриваем как совокупность возможностей единства образовательного и воспитательного процессов.

Представленные в статье материалы обобщают результаты работы авторов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента по вопросам воспитательной работы вуза гражданско-патриотической направленности. Работа проводилась со студентами Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева. Полученные данные обсуждались на научных семинарах, проведенных в КузГТУ (апрель 2022 г. и январь 2023 г.) в формате круглого стола «Вуз как воспитательное пространство»; результаты экспериментально подтвердили сформулированные в начале исследования методологические подходы к процессу формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся. Данные на этих этапах исследования позволили выявить конкретные проблемы в воспитательной работе и определить в рамках развития воспитательного потенциала вуза возможные «точки роста» для реализации воспитательной функции вуза гражданско-патриотической направленности. В частности, были разработаны различные методические материалы для кураторов и проекты, реализуемые в рамках воспитательной программы «100 шагов к успеху». Комплексный подход к решению поставленных задач потребовал анализа эмпирических материалов, со-творчества со студентами в планировании мероприятий гражданско-патриотической направленности, организации самоанализа совместных продуктов деятельности участников воспитательно-образовательного процесса. Выбор педагогических и методических трудов ученых [8; 9] обеспечил подтверждение ряда авторских идей по определению методологических подходов к решению исследовательских задач.

Методологическим основанием, на которое опирается последовательный процесс решения научной задачи исследования по формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся, являются подходы частнонаучного уровня – личностно-развивающий, когнитивно-деятельностный и регионально-мотивационный подходы.

Личностно-развивающий подход рассматривается в педагогике как единство двух подходов: личностного (целью, субъектом и поведенческим результатом является личность) и развивающего – в основе определения этого подхода рассматриваются возможности, средства и условия совершенствования личности. Сущность этого подхода заключается в том, что личность обладает определенным комплексом потребностей, ценностным багажом, мотивами, целями, которые имеют свойство изменяться в зависимости от условий, факторов и внешних воздействий. То есть личность является центром всего процесса обучения и воспитания [10]. Применение личностно-развивающего подхода в нашем исследовании позволяет рассмотреть особенности отношений участников образовательного и воспитательного процессов при формировании гражданско-патриотической позиции будущих специалистов, раскрыть мотивы и природу этих взаимоотношений. Исследователи придают особое значение субъект-субъектным взаимоотношениям в личностном развитии, выделяя в межличностном взаимодействии значимость развития и саморазвития [9; 11, с. 1–15]. В нашем исследовании личностно-развивающий подход позволяет рассмотреть и обосновать:

– проектирование педагогического обеспечения с включением комплекса проектов как системного педагогического воздействия в формировании гражданско-патриотической позиции будущих специалистов;

– разработку и апробацию конкретных мер профессионального воспитания в рамках предлагаемого педагогического инструментария, направленных на активное развитие личности при принятии определенных решений гражданско-патриотической направленности;

– обеспечение учета индивидуальных особенностей и построение на этой основе соответствующего субъект-субъектного диалога при решении поставленных задач;

– ориентирование на совместное проектирование мероприятий, позволяющих формирование стойкой положительной позиции обучающихся в отношении гражданских и патриотических ценностей в структуре будущей профессиональной деятельности;

– создание условий для объективного (само)оценивания достижений.

Значимость для нашего исследования когнитивно-деятельностного подхода определена его специфической особенностью – деятельностной природой, представленной в трудах Е.В. Бондаревской, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней [8; 12; 13]. Это позволяет исследовать и решать поставленные задачи с позиций определения мотивов и уровня активности межличностного взаимодействия субъектов. Когнитивная составляющая в этом подходе определяется тем, что развитие личности происходит на основе сознательного выбора траектории своей деятельности, утверждения жизненной позиции и принятие смысловых ценностей. Когнитивно-деятельностный подход в совокупности с лично-развивающим рассматривается с позиции пополнения и накопления «человеческого потенциала» в системе ценностей и идеалов, которые сознательно принимаются личностью [11, с. 1–15; 14].

Применение когнитивно-деятельностного подхода в нашем исследовании позволяет:

– при разработке педагогического инструментария и его компонентов рассмотреть гражданско-патриотическую позицию обучающегося как субъектное осмысление и восприятие ценностей в процессе их подготовки к профессиональной деятельности;

– научно обосновать направления деятельности вуза по использованию воспитательного потенциала в процессе формирования гражданско-патриотической позиции будущих специалистов;

– организовать системную разработку проектов, технологий гражданско-патриотической направленности с непосредственным участием студентов;

– оценить мотивы и уровень активности субъектов образовательного и воспитательного процессов.

В рамках регионально-мотивационного подхода педагогический инструментарий по формированию гражданско-патриотической позиции будущих специалистов определен как регионально направленный. Выделенный нами подход предполагает побуждение будущих специалистов в процессе обучения к активному включению на уровне региона в программы профессиональной и гражданско-патриотической направленности, мотивированному выбору региональной профессиональной траектории, прогнозирующей экономический и социальный контекст развития региона.

Выделенные методологические подходы позволили определить функциональные составляющие, положенные в основу организации процесса формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся.

Аксиологический компонент как функциональная составляющая исследуемого процесса характеризуется учетом индивидуальных особенностей и значимостью педагогической поддержки в выборе обучающимися социально признанных ценностей, развития со-творчества с преподавателями, обеспечения партисипативных отношений.

Деятельностный компонент определяет условия активного включения в различные виды деятельности, накопления опыта общения и способности принимать самостоятельные решения. Этот компонент характеризует готовность личности к самооценке выбора решений, к определению субъективной позиции в профессиональной и социальной сферах.

Профессионально ориентированная составляющая – это формирование мотивации к выбору региональной профессиональной траектории, участие потенциальных работодателей в процессе накопления общепрофессиональных и узкопрофессиональных знаний

Гражданско-патриотический компонент представлен как развитие интереса к отечественным ценностям, понимание долга и гражданского отношения к обновленной России; педагогическое сопровождение формирования комплекса

позитивных ценностных и патриотических ориентиров в социальной и профессиональной деятельности.

Разработка методологических подходов была положена в основу комплекса проектов патриотического воспитания под общим названием «Мы вместе». Проекты назывались «Я самый нужный на земле», «Отчизны верные сыны» и «Мой край – моя Родина». Реализация проектов осуществлялась в Кузбасском государственном техническом университете в г. Кемерово в рамках воспитательной работы со студентами первого и второго курсов института энергетики. Количество студентов, принявших участие в нашем эксперименте, составляет более 200 обучающихся.

Задачами проектов было:

– становление и закрепление патриотических и профессионально-патриотических качеств на практике общекультурных установок и профессиональных компетенций;

– создание у студента потребности в реализации на практике своих способностей через сформированные установки и компетенции;

– создание необходимых условий для формирования патриотических и профессионально-патриотических ориентиров, инициирование и поддержание требуемой морально-психологической атмосферы в образовательном пространстве вуза, преподавательском и кураторском коллективе и в студенческом сообществе.

Для реализации проектов нами были задействованы дирекция института энергетики; библиотека КузГТУ; Государственная научная библиотека Кузбасса им. В.Д. Федорова; Кемеровский областной краеведческий музей; Отдел военной истории Кузбасского государственного краеведческого музея; Кузнецкий геологический музей при КузГТУ; Музей истории Православия на земле Кузнецкой; Музей космонавта А.А. Леонова; Парк Победы имени Георгия Константиновича Жукова; Мемориал Воину-Освободителю; штаб студенческих отрядов КузГТУ.

Мы выделили главный и единственный критерий оценки сформированности исследуемых качеств обучающихся: *формирование гражданско-патриотических ценностей обучающихся.* Показателями определены следующие позиции для оценки: владение знаниями о гражданско-патриотических категориях; умение аргументировать свои ценностные приоритеты; убежденность в правильности профессии; стремление к профессиональной самореализации в регионе; способность к самоанализу и самооценке.

При обосновании педагогических условий формирования ценностных позиций студентов было проведено анкетирование (237 респондентов из студентов КузГТУ), включающее вопросы организации воспитательной работы в вузе гражданско-патриотической направленности. Анкета включала как общие вопросы по воспитательной работе в вузе, так и специальные вопросы патриотической направленности:

– Важно ли проводить в вузе мероприятия гражданской и патриотической направленности?

– Является ли в вузе необходимым проведение системной работы по профилактике экстремизма?

– Считаете ли Вы, что в ситуациях появления в среде студенчества бывших участников СВО к ним необходимы особые подходы в коммуникации?

– Поддерживаете ли Вы вовлечение студентов в проведение массовых народно-патриотических мероприятий в вузе (напр., Ночь Гагарина, День народного единства, Слава защитникам Отечества и т. д.)?

На эти вопросы студенты отвечали однозначным да/нет. Обучающимся были предложены также вопросы, требующие развернутого ответа: в каких сферах общественно полезной деятельности вы готовы принять участие? Какие личностные качества, по вашему мнению, можно сформировать в процессе воспитательной работы в вузе? Охарактеризуйте роль куратора в воспитательной работе в вузе.

Предварительные результаты анализа ответов показали следующее: наивысшим баллом (100% ответов «да») были отмечены позиции о том, что в среде студенчества при появлении бывших участников специальной военной операции (СВО) необходимы особые подходы в коммуникации.

По другим позициям были также отмечены высокие баллы, то есть ответы «да»: преподаватель для студента – пример высокой культуры, патриотизма и ответственности (91%). Работа в вузе по профилактике экстремизма и конфликтов тоже отмечена студентами как важная (79% от общего количества отвечавших).

Эти и другие результаты, полученные на этом этапе работы, вошли в массив полученных данных исследования для выявления и обоснования педагогических условий, способствующих результативности процесса формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся. Эти условия мы представили в следующей формулировке:

– системность организации и реализация мероприятий духовно-ценностной ориентации;

– обеспечение комплексной педагогической поддержки обучающихся в воспитательном процессе;

– усиление мотивации к региональноой профессиональной деятельности будущих специалистов.

Методологической основой формирования гражданско-патриотической позиции будущих выпускников вузов представлены и обоснованы следующие подходы:

– *личностно-развивающий*: рассмотрение формирования гражданско-патриотической позиции обучающихся как развитие личности будущих специалистов;

– *когнитивно-деятельностный*: решение поставленных задач с позиций определения мотивов и уровня активности межличностного взаимодействия субъектов;

– *регионально-мотивационный*: побуждение будущих специалистов в процессе обучения к активному включению на уровне региона в программы профессиональной и гражданско-патриотической направленности, мотивированному выбору региональной профессиональной траектории.

Педагогическими условиями, способствующими формированию гражданско-патриотических ценностей обучающихся, нами определены *системность организации* и реализация мероприятий духовно-ценностной ориентации, *обеспечение комплексной педагогической поддержки* обучающихся в воспитательном процессе, *усиление мотивации* к региональной профессиональной деятельности будущих специалистов.

Результаты поиска методологических подходов к организации процесса формирования гражданско-патриотических ценностей обучающихся оказались важным основанием для последующей работы – корректировки, конкретизации и более тщательного обоснования показателей по формированию гражданско-патриотических ценностей в профессиональном воспитании обучающихся. Перспективным и дальнейшим направлением нашего исследования считаем разработку педагогического инструментария по развитию и актуализации воспитательного потенциала вуза.

Библиографический список

1. Белошапка Г.И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений. *Вестник*. Научный журнал Сургутского государственного педагогического университета. 2010; № 1 (8): 24.
2. Болотина Е.Е. Модель становления гражданской позиции подростка в воспитательной среде школы. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009; Т. 15: 123–127.
3. Гусев Ю.В., Половова Т.А. Общество и образовательная среда: проблемы формирования системы ценностей. *Философия образования*. 2010; № 2 (310).
4. Зникина Л.С., Боровцов В.А. К вопросу о реализации воспитательного потенциала вуза в процессе подготовки будущих специалистов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4 (95): 60–62.
5. Тимонин А.И. *Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза*. Кострома, 2007.
6. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей* от 9 ноября 2022. Указ Президента Российской Федерации № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
7. Герлах И.В. *Развитие воспитательного потенциала молодежных общественных организаций средствами социально-культурной деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
8. Гальперин П.Я. *Лекции по психологии*: учебное издание. Москва: АСТ: КДУ, 2007.
9. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.
10. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*: монография. Волгоград: Перемена, 2001.
11. Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем. *Вопросы дополнительного профессионального образования педагога*. 2016; № 1 (5): 1–15.
12. Бондаревская Е.В. *Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности*. Ростов-на-Дону, 1995.
13. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Ростов-на-Дону, 1997: 114–115.
14. Бессонова Е.А. Образовательный выбор как актуальная проблема современной педагогической науки. *The Emissia. Offline Letters*. 2018; № 2. Available at: http://www.emissia.org/offline/2018/2574.htm

References

1. Beloshapka G.I. Osobennosti socializacii lichnosti v deyatel'nosti sovremennyh molodezhnyh ob`edinenij. *Vestnik*. Nauchnyj zhurnal Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010; № 1 (8): 24.
2. Bolotina E.E. Model' stanovleniya grazhdanskoj pozicii podrostka v vospitatel'noj srede shkoly. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2009; T. 15: 123-127.
3. Gusev Yu.V., Polovova T.A. Obschestvo i obrazovatel'naya sreda: problemy formirovaniya sistemy cennostej. *Filosofiya obrazovaniya*. 2010; № 2 (310).

4. Znikina L.S., Borovcov V.A. K voprosu o realizacii vospitatel'nogo potenciala vuza v processe podgotovki buduschih specialistov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4 (95): 60-62.
5. Timonin A.I. *Konceptual'nye osnovy social'no-pedagogicheskogo obespecheniya professional'nogo stanovleniya studentov vuza*. Kostroma, 2007.
6. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej* ot 9 noyabrya 2022. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
7. Gerlah I.V. *Razvitie vospitatel'nogo potenciala molodezhnyh obschestvennyh organizacij sredstvami social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
8. Gal'perin P.Ya. *Lekcii po psihologii*: uchebnoe izdanie. Moskva: AST: KDU, 2007.
9. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004.
10. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.
11. Slobodchikov V.I., Ignat'eva G.A. Antropologicheskaya perspektiva razvitiya chelovecheskogo potenciala obrazovatel'nyh sistem. *Voprosy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagoga*. 2016; № 1 (5): 1-15.
12. Bondarevskaya E.V. *Vospitanie kak vozrozhdenie grazhdanina, cheloveka kul'tury i nravstvennosti*. Rostov-na-Donu, 1995.
13. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Rostov-na-Donu, 1997: 114-115.
14. Bessonova E.A. Obrazovatel'nyj vybor kak aktual'naya problema sovremennoj pedagogicheskoj nauki. *The Emissia. Offline Letters*. 2018; № 2. Available at: http://www.emissia.org/offline/2018/2574.htm

Статья поступила в редакцию 26.12.23

УДК 373.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-56-59

***Ivanov M.A.,** postgraduate, Teacher Education Department, North Ossetian State University n.a. Kosta Levanovich Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 3ivanovma2025@bk.ru*

FORMATION OF PERSONAL EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. The aim of the article is to study the methodology of organising extracurricular activities in the process of humanitarian education of basic school students as a means of achieving personal educational results. The author analyses pedagogical and methodological literature to formulate a correct definition of personal results. An example of the educational influence of extracurricular activities in the process of teaching humanities disciplines to basic school students on the process and result of the formation of educational results is considered. The problem of insufficiently clear understanding of the hierarchy of personal results in the development of students' personality is formulated. The relationship between students' participation in extracurricular activities in humanities disciplines and the success of the formation of personal results is determined and experimentally confirmed.

Key words: **extracurricular activities, personality, personal educational results of students, upbringing, social order in sphere of education**

***М.А. Иванов,** соискатель, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (СОГУ), г. Владикавказ, E-mail: 3ivanovma2025@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена комплексному исследованию методики организации внеурочной деятельности в процессе гуманитарного образования обучающихся основной школы как средства достижения личностных образовательных результатов в соответствии с федеральным государственным стандартом основного общего образования. Автор анализирует педагогическую и методическую литературу для формулирования корректного определения личностных результатов. Рассмотрен пример воспитательного влияния внеурочной деятельности в процессе образования по гуманитарным дисциплинам обучающихся основной школы на процесс и результат формирования образовательных результатов. Сформулирована проблема недостаточно четкого понимания иерархии личностных результатов в развитии личности обучающихся. Определена и экспериментально доказана корреляция участия обучающихся во внеурочной деятельности по гуманитарным дисциплинам и успешным становлением личностных результатов обусловленных требованиями ФГОС ООО.

Ключевые слова: **внеурочная деятельность, личность, личностные образовательные результаты обучающихся, воспитание, социальный заказ, сфера образования**

Актуальность выбранной темы опосредована заявлением Президента РФ на форуме «Настоящее и будущее Русского мира», в котором он подчеркнул важность жизненных ориентиров человека, прочную нравственную опору, что должна быть привита подрастающему поколению через сферу просвещения, в которой «гармонично дополняют друг друга семья, система образования, национальная культура, работа детских, молодежных, спортивных, военно-патриотических организаций, широкое движение наставничества» [1]. Личностные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы (далее – ООП) основного общего образования выступают теми самыми жизненными ориентирами и нравственной опорой будущих поколений России.

Впервые о личностных результатах было заявлено Министерством образования и науки Российской Федерации в приказе от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [2].

По установленным стандартом требованиям 2021 года личностные образовательные результаты включают в себя «осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом» [3].

Значимым фактом выступает то, что «обновление федеральных государственных образовательных стандартов происходит примерно раз в 10 лет. Разрабатывает их Министерство образования и науки Российской Федерации при непосредственном участии научных и образовательных организаций, учебно-методических объединений» [4]. Соответственно, в настоящий момент времени мы могли наблюдать переход на новую модель ФГОС. В обновленном ФГОС ООО личностные результаты освоения ООП объедены в 9 смысловых блоков, характеризующих основные направления воспитания [5].

Целью выступает исследование методики организации внеурочной деятельности в процессе гуманитарного образования обучающихся основной школы как средства достижения личностных образовательных результатов. В соответствии с целью решались следующие задачи: проанализировать понятие и особенности личностных образовательных результатов, а также средства их достижения и измерения; разработать, апробировать и определить эффективность методики организации внеурочной деятельности по гуманитарным дисциплинам.

Научная новизна представлена тем, что сформулировано корректное понятие термина «личностные результаты»; получены экспериментальные данные о показателях проявления сформированности личностных образовательных результатов в рамках внеурочной деятельности обучающихся по гуманитарным дисциплинам; разработана и апробирована методика развития личностных образовательных результатов в области внеурочной деятельности обучающихся по гуманитарным дисциплинам.

Понятие личностного образовательного результата «не может быть представлено без рассмотрения современного социального заказа к сфере образования. Признанными ориентирами целей российской системы образования являются формирование у выпускника творческого мышления, развитие коммуникабельности, толерантности, готовности к постоянному повышению профессиональной квалификации, а также способности к сознательному и ответственному выбору. Речь идет не просто о новых актуальных качествах личности, а о качественно новой личности, личности другого уровня» [6, с. 13–23]. Таким образом, личностные результаты трактуются как социальный заказ на формирование новой личности, необходимой для нашего социума. Это подтверждает и В.С. Басюк в научно-методическом сопровождении ФГОС последней редакции, рассматривая личностные результаты компонентом «глобальной конкурентоспособности российского образования» [7].

По мнению С.Н. Поздняк, возможность предоставить обучающимся перманентное личностное развитие может выступать базисом их дальнейшего само-

достаточного жизнеустройства [8]. Личностные результаты следует считать определяющими, так как именно на их основе и путем их трактования происходит детализация «общих образовательных целей» [8, с. 282–292].

Среди критики отмечаются следующие мнения (Ю.Ф. Гущин): несмотря на список требований, полноценного объяснения термина «личностные результаты» нет, хотя он употребляется как в ФГОС, так и в примерной ООП. В зависимости от контекста или целей смысл может варьироваться, вследствие чего мы имеем спорное его толкование [9]. По сути, это подтверждается определением, которое дается в «Методических рекомендациях по оценке личностных результатов освоения ООП общего образования»: «Личностный результат – это зафиксированная с помощью объективных процедур характеристика развития личности, основным показателем которой является указание на ее способность быть субъектом деятельности» [10, с. 7].

В педагогике в целом понятие личности используется для обоснования программ и методов формирования у воспитуемого человека социально ценных свойств (В.Н. Мясищев) [11, с. 198]. И прежде всего личность характеризуется как система отношений человека к окружающей действительности. Более того, личность – понятие социальное, это не прирожденное свойство человека, а формируемое в воспитательном и культурном процессе роста (Л.С. Выготский) [12, с. 160]. И именно впечатления, события, собственные действия и поступки, в том числе в процессе образовательного процесса, вносят свой вклад в развитие и изменение личности (А.Н. Леонтьев) [13, с. 188]. А неотъемлемыми компонентами формирования личности выступают сознание и самосознание. Самосознание – сложный и многогранный процесс, в котором для каждого человека происходит интенсивное осмысление своего жизненного опыта. (С.Л. Рубинштейн) [14, с. 244]. А.Г. Асмолов называл личность особым качеством, которое формируется у индивида в процессе его взаимодействия с окружающим обществом и в рамках социальных отношений, которые определены обществом [15, с. 365].

Именно под руководством А.Г. Асмолова была разработана концепция развития универсальных учебных действий (далее – УУД) на основе системно-деятельностного подхода [16]. Однако новый ФГОС ООО [3] и «Примерная основная образовательная программа основного общего образования» [17] не включают в себя понятие личностных УУД и ограничиваются исключительно понятием личностных результатов, опираясь при этом на указанную концепцию.

Таким образом, мы можем заключить, что определение личностных результатов освоения ООП помимо того, что имеет расхождение в разных контекстах и исследованиях, также регулярно дорабатывается и изменяется Министерством образования РФ.

В результате проведенного анализа педагогической и методической литературы мы определяем ***сущность*** личностных результатов как социальный заказ на формирование нового типа личности, необходимой для нашего социума. Под личностным результатом мы понимаем процесс развития личности обучающегося, формирующего его внутреннюю позицию и самооценку в ходе самоопределения по заданному вектору общественной системы моральных норм и ценностей, и запускающего механизм социальной саморегуляции и самоуправления, мотивирующего к дальнейшему инициативному и самостоятельному поведению в рамках заданной системы.

Структурируются личностные результаты по характеру основных направлений воздействия: гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание, формирование понимания ценности научного познания и личностные результаты, обеспечивающие адаптацию обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды. Максимальный упор делается на «единство учебной и воспитательной деятельности», реализуемой различными «институтами воспитания».

Содержание личностных результатов раскрывается в требованиях: «осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; ценность самостоятельности и инициативы; наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом» [3]. Цели воспитания преследуют, во-первых, усвоение подрастающим поколением социально значимых знаний, во-вторых, развитие позитивных отношений к этим общественным ценностям и, в-третьих, приобретение ими опыта осуществления социально значимых дел [18].

Развитие личности в системе образования обеспечивается через формирование личностных результатов. Формирование и развитие личностных результатов образования происходит во время изучения каждого учебного предмета, курса и во внеурочной деятельности. Требования к результатам реализации ОП сформулированы в категориях системно-деятельностного подхода, где личностные результаты выступают как ориентация на формирование системы ценностей и мотивов. Внеурочная деятельность довольно высоко оценивается как модуль воспитания в примерной программе воспитания (Н.Л. Селиванова) [19].

В нашем исследовании были задействованы две группы подростков, одна из которых участвовала в деятельности литературного кружка («Литературный альманах»), выстроенном на последовательности изучения необходимого тематического материала как в процессе урочной, так и внеурочной и внеаудиторной самостоятельной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями образовательной программы. Вторая группа не была заинтересована в подобной внеурочной деятельности.

Обе группы подростков в начале и конце учебного года выполнили задание «Дискуссия» во время внеурочного мероприятия (классного часа). В эксперименте (включающем в себя брейнсторминг, коллективную полемику по заданной теме, где ученики решают дилеммы морально-нравственной направленности, базируясь на личных навыках и понимании морали и этики) областями оценивания выступают следующие: активное участие обучающихся (предлагает рекомендации, дискутирует, нацелен на результат); понимание ими нравственного фундамента в отношениях; умение слышать аргументы собеседников и сравнивать чужую позицию со своим решением, но уметь при этом обосновать и личное мнение. Правила ведения дискуссии выстроены с опорой на типовые задачи под редакцией А.Г. Асмолова [20] и коллектива авторов (А.В. Кузьмин, Е.В. Ломакина, М.А. Мирзоян, А.М. Мусина) [21]. Критерии оценки дискуссии выстроены в соответствии с требованиями ФГОС ООО к личностным образовательным результатам [17, с. 103]. Темой дискуссии может быть любая проблема или ситуация, однако мы решили усложнить задание и выбрали для обсуждения важный для ребят вопрос о том, как себя нужно вести в школе, чтобы чувствовать себя комфортно и была мотивация приходить в школу и учиться. Таким образом, после выполнения задания «Дискуссия», мы получили два результата: первый – непосредственно оценку деятельности обучающихся по формированию личностных результатов в ходе обсуждения и второй – выстроенный обучающимися кодекс поведения с их морально-этическими предпочтениями. В версии на конец учебного года ранние суждения были отредактированы или значительно преобразованы авторами и дальнейшим ходом обсуждения.

Группа подростков, посещающая внеурочные мероприятия, во время дебютной встречи, обсуждая и планируя дальнейшую деятельность, определила составленный до этого кодекс поведения (на внеурочном мероприятии в начале учебного года) как действующий постоянно в «Литературном альманахе». Дальнейшая деятельность кружка строилась в соответствии со сформулированным учениками сводом правил и норм поведения.

Что касается второй группы, ребята решили, что также постараются выполнять ими озвученные правила и требования самостоятельно.

Рассмотрим фрагменты кодекса учеников на начало учебного года (табл. 1):

Таблица 1

Результаты дискуссии двух групп обучающихся на начало учебного года

Кодекс поведения (экспериментальная группа)	Кодекс поведения (контрольная группа)
Нам нужно соблюдать правила и устав школы, социальные и этические нормы поведения, относиться друг к другу с пониманием и уважением, быть сплоченным коллективом	Соблюдать правила как в школе, так и в обществе. Нужно соблюдать правила школы и нормы поведения, уважать и учителей, и одноклассников
Учителя и ученики должны быть на равных и относиться друг к другу с уважением. У учителей тоже должны быть ограничения в поведении, чтобы они не могли принижать учеников. Хотелось бы, чтобы учителя доносили информацию до учеников более интересно и понятно	Равные права с учителями. Полный запрет буллинга, как со стороны учителей, так и со стороны учеников. В оценивании знаний со стороны учителей не должно быть человеческого фактора, когда за одно и то же учитель оценивает по-разному только из-за определенного личного отношения к ученику. Нельзя вешать ярлык: этот класс умный, а этот безнадежный. У школьников должно быть право на выбор и смену учителя коллективным голосованием, если он их не устраивает
Все в классе должны уважать друг друга и терпимо относиться даже к тем, кто не приятен. Нельзя допускать возможности оскорбления. Мы должны быть вежливыми и толерантными и не смеяться над одноклассниками за их внешность или субкультуру	Не игнорировать и не обижать одноклассников. Не должно быть предвзятого отношения к одноклассникам, если они отличаются от остальных, например, бедно одеты
Нужно научиться решать конфликты и недопонимания, основой должно быть взаимоуважение. Относиться к людям нужно так, как ты хочешь, чтобы относились к тебе	В классе должна быть взаимопомощь и взаимовыручка, чтобы одноклассники могли постоять друг за друга, дружба – это самое главное

Таблица 2

Результаты дискуссии двух групп обучающихся на конец учебного года

Кодекс поведения (экспериментальная группа)	Кодекс поведения (контрольная группа)
Опираясь на нормы и правила, мы создали свой список, который будем соблюдать без указания учителей или других взрослых, потому что мы считаем это правильным. Взаимоуважение является основой всех отношений, как между учителями и школьниками, так и между школьниками и школьниками	Необходимо, чтобы каждый из школьников понял, что правила поведения нужно соблюдать ради самих же себя. Терпимость, толерантность, принятие. Отказаться от социального неравенства в школе. Нужно учиться понимать других людей
Субординация – одна из форм выражения уважения к учителю. В свою очередь у учителей тоже должны быть профессиональные и этические ограничения в поведении, чтобы они не могли принижать учеников, повышать на них голос и относились с уважением. Учителя нуждаются в поддержке и одобрении учеников. Какие-то из вопросов можно решать с учителями с помощью конструктивного диалога	Мы настаиваем на равных правах с учителями. Полный запрет буллинга, как со стороны учителей, так и со стороны учеников. В оценивании знаний со стороны учителей не должно быть человеческого фактора, оценка только за знания. У школьников должно быть право на выбор и смену учителя коллективным голосованием, если он их не устраивает. Мы поднимаем вопрос о школьном ученическом совете. Нужно ввести правила поведения для взрослых в школе, не только для детей. Для учителей необходимо проводить тренинги по общению
В любых отношениях нужно сначала постараться понять поступок человека. В отношениях с одноклассниками важно научиться продуктивно решать конфликты и недопонимания. У каждого из нас есть право на самовыражение. Нужно поступать так, чтобы друзья и одноклассники стали синонимами. Быть просто культурным недостаточно для примера, необходимы реальные поступки. Сплоченный коллектив получается, когда есть общее дело, в которое все вовлечены, понимают друг друга, отвечают друг за друга	В классе должна быть взаимопомощь и взаимовыручка, дружба – это самое главное. Можно организовать помощь с учебой отстающим ученикам, чтобы вытянуть класс на один уровень

Несмотря на большую часть схожих выделенных в обеих группах правилах поведения, таких как взаимоуважение, выручка, дружба, принятие и терпимость, во второй группе более серьезно поднят вопрос отношения учеников с учителями, чем с одноклассниками. Подняты довольно серьезные и аргументированные темы, такие как право на выбор и смену учителя коллективным голосованием; требование равного отношения учителей к ученикам в плане предметных знаний. Эти вопросы заслуживают обсуждения уже в совете школы и вполне соответствуют сформированным навыкам по направлению гражданского воспитания: стремление решать определенные задачи по организации учебной и внеурочной деятельности, следование правилам школьного регламента, защита потребностей обучающихся, непризнание ущемлений.

В завершении учебного года, когда обучающиеся закончили заниматься в литературном кружке «Литературный альманах», было проведено повторное внеурочное мероприятие (классный час). В первоначальные суждения добавлены пояснения и рассуждения, вплоть до полного изменения ребятами. В результате повторного обсуждения каждого из предложенных мнений обучающиеся сформулировали обновленный свод правил, которого они решили придерживаться на следующий учебный год (табл. 2):

Мы отмечаем основным по значимости фактором то, что обучающиеся проявляют новый уровень результатов. На первом этапе эксперимента подростки явно показывали наличие социальных знаний, но к заключительному этапу они начали вносить собственные коррективы с учетом накопленного социального опыта, то есть «самостоятельного социального действия» (Д.В. Григорьев, П.В. Степанов) [22].

Обе группы пришли опытным путем к выводу, что их правила поведения не навязаны свыше, а действительно являются той опорой и нормой, которая необходима для социального сосуществования. Как мы видим, не претерпели изменений или были более глубоко отмечены взаимовыручка, товарищество, согласие, снисходительность. Контрольная группа предлагает конкретные действия по помощи отстающим в учебе в классе (свидетельство нового уровня результатов в межличностных отношениях со сверстниками). В этой же группе крайне серьезно поднят вопрос отношений с педагогическим коллективом. В отличие от первой группы обучающихся, в которой дети пришли к выводу, что профессиональная и возрастная субординация имеет право на существование, а педагогам нужна поддержка, вторая группа движется в совершенно другом направлении. Они предлагают ввести разрешение на альтернативу выбора учителя кворумом учеников, стимулированы на организацию совета учеников, хотят регламентировать поведение педагогов, а также проводить учителям занятия по коммуникации. Экспериментальная группа выдвигает свою версию успешного социального коллектива, объединенного общей деятельностью и ответственностью.

Проанализировав полученные результаты выполнения задания «Дискуссия» по заявленным областям оценивания двумя группами обучающихся на конец учебного года, мы определили, что в первой группе по итоговым результатам выполнения задания отмечены более значимые показатели. Для статистического подтверждения мы использовали критерий Манна-Уитни. При расчетах U-критерия Манна-Уитни мы получили UЭмп = 196. Критические значения (UКр) $p \le 0,01$ 210 и $p \le 0,05$ 247. Полученное эмпирическое значение Uэмп (196) находится в зоне значимости.

Таким образом, мы подтвердили разницу в параметрах личностных результатов, отображающих развитость у участников эксперимента структуры позитивных валюативных ориентаций и социально ключевых навыков двумя группами обучающихся, одна из которых принимала участие во внеурочной деятельности (литературный кружок).

Теоретическим итогом работы можно определить вклад в систему основного общего образования, так как определены педагогические условия, способствующие эффективному формированию личностных образовательных результатов в рамках внеурочной деятельности обучающихся; обоснованы показатели проявления и способы измерения сформированности личностных образовательных результатов в рамках внеурочной деятельности обучающихся. Практическим итогом можно выделить внедрение в образовательный процесс модели формирования и измерения личностных образовательных результатов обучающихся в ходе внеурочной деятельности.

В заключение необходимо отметить следующее: рассматривая второй результат в виде самого кодекса и анализируя его, мы приходим к выводу, что у обеих групп обучающихся наблюдаются явно выраженные проявления процесса становления личностных результатов, которые раскрываются в готовности к решению организационных задач в учебе и внеурочной деятельности. И та, и другая группа учеников нацелена на реализацию своих прав и интересов, предписаний учебной дисциплины; они отторгают ущемление по любому признаку; имеют понятие социальных норм и правил в обществе и могут их реализовывать; проявляют тенденцию к взаимовыручке. Но подходят они к сути решения проблем кардинально иным путем. Эти результаты не только подтверждают серьезность воспитания в формировании личностных результатов учеников, но и подчеркивают проблему, озвученную нами в начале статьи: несмотря на список требований к освоению личностных результатов, полноценное четко сформулированное понятие о личностных результатах отсутствует. Остается актуальным и открывает перспективы для дальнейшего глубокого изучения вопрос о том, какая из групп обучающихся в рамках нашего исследования более соответствует насущному социальному поручению к сфере образования и глобальной конкурентоспособности российского образования.

Библиографический список

1. *Пленарное заседание Всемирного русского народного собора*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/72863
2. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.* Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
4. *Что такое ФГОС: их значение цели и задачи.* Проект ScienceDebate2008.com. Available at: https://www.sciencedebate2008.com/chto-takoye-fgos-ikh-znacheniye-tseli-i-zadachi/
5. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся.* Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075
6. Юдин В.В. Образовательный результат: от компетенции до личности. *Образование и наука.* 2008; № 4 (52): 13–23.
7. Басюк В.С. Научно-методическе сопровождение ФГОС. Available at: https://sch1212.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/61c996d30bf10.pdf
8. Поздняк С.Н. Новые образовательные результаты как методологическое основание проектирования процесса личностно-развивающего обучения. *Научный диалог.* 2012; № 1: 282–292.

9. Гущин Ю.Ф. К вопросу об основаниях оценки личностных результатов обучающихся. *Психология и методология образования.* Available at: https://inlnk.ru/emylBA
10. Вавилина Н.Д., Ефремова Е.А., Ярославцева Н.В. *Методические рекомендации по оценке личностных результатов освоения основной образовательной программы общего образования (работаем по ФГОС общего образования).* Новосибирск: Новосибирский институт мониторинга и развития образования, 2019.
11. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и паталогии. *Психология личности.* Хрестоматия. Самара: Бахрах, 1999; Т. 2: 197–223.
12. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка. *Психология личности.* Хрестоматия. Самара: Бахрах, 1999; Т. 2: 160–164.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность и личность. *Психология личности.* Хрестоматия. Самара: Бахрах, 1999; Т. 2: 165–196.
14. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности. *Психология личности.* Хрестоматия. Самара: Бахрах, 1999; Т. 2: 227–239.
15. Асмолов А.Г. Движущие силы и условия развития личности. *Психология личности.* Хрестоматия. Самара: Бахрах, 1999; Т. 2: 345–384.
16. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2008.
17. *Примерная основная образовательная программа основного общего образования* (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 15 сентября 2022 г. № 6/22). Москва, 2022.
18. *Примерная программа воспитания* (утверждена на заседании ФУМО по общему образованию 02.06.2020). Available at: http://form.instrao.ru/
19. Селиванова Н.Л. *Воспитание+ Авторские программы школ России (избранные модули)*: сборник. Составители Н.Л. Селиванова, П.В. Степанов, В.В. Круглов, И.С. Парфенова, И.В. Степанова, Е.О. Черкашин, И.Ю. Шустова. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020.
20. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2010.
21. *Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы в условиях реализации стандартов нового поколения (ФГОС):* учебно-методическое пособие. Составители М.П. Горев, В.В. Утемов. Киров: МЦИТО, 2015.
22. Григорьев Д.В., Степанов П.В. *Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор*: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2011.

References

1. *Plenarnoe zasedanie Vsemirnogo russkogo narodnogo sobora*. Available at: http://kremlin.ru/events/president/news/72863
2. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya.* Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii № 1897 ot 17 dekabrya 2010 g. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obschego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027
4. *Chto takoe FGOS: ih znachenie celi i zadachi.* Proekt ScienceDebate2008.com. Available at: https://www.sciencedebate2008.com/chto-takoye-fgos-ikh-znacheniye-tseli-i-zadachi/
5. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» po voprosam vospitaniya obuchayuschihsya.* Federal'nyj zakon ot 31.07.2020 № 304-FZ. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075
6. Yudin V.V. Obrazovatel'nyj rezul'tat: ot kompetencii do lichnosti. *Obrazovanie i nauka.* 2008; № 4 (52): 13-23.
7. Basyuk V.S. Nauchno-metodicheske soprovozhdenie FGOS. Available at: https://sch1212.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/61c996d30bf10.pdf
8. Pozdnyak S.N. Novye obrazovatel'nye rezul'taty kak metodologicheskoe osnovanie proektirovaniya processa lichnostno-razvivayuschego obucheniya. *Nauchnyj dialog.* 2012; № 1: 282-292.
9. Guschin Yu.F. K voprosu ob osnovaniyah ocenki lichnostnyh rezul'tatov obuchayuschihsya. *Psihologiya i metodologiya obrazovaniya.* Available at: https://inlnk.ru/emylBA
10. Vavilina N.D., Efremova E.A., Yaroslavceva N.V. *Metodicheskie rekomendacii po ocenke lichnostnyh rezul'tatov osvoeniya osnovnoj obrazovatel'noj programmy obschego obrazovaniya (rabotaem po FGOS obschego obrazovaniya).* Novosibirsk: Novosibirskij institut monitoringa i razvitiya obrazovaniya, 2019.
11. Myasischev V.N. Ponyatie lichnosti v aspektah normy i patalogii. *Psihologiya lichnosti.* Hrestomatiya. Samara: Bahrah, 1999; T. 2: 197-223.
12. Vygotskij L.S. Razvitie lichnosti i mirovozzrenie rebenka. *Psihologiya lichnosti.* Hrestomatiya. Samara: Bahrah, 1999; T. 2: 160-164.
13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost' i lichnost'. *Psihologiya lichnosti.* Hrestomatiya. Samara: Bahrah, 1999; T. 2: 165-196.
14. Rubinshtejn S.L. Teoreticheskie voprosy psihologii i problema lichnosti. *Psihologiya lichnosti.* Hrestomatiya. Samara: Bahrah, 1999; T. 2: 227-239.
15. Asmolov A.G. Dvizhuschie sily i usloviya razvitiya lichnosti. *Psihologiya lichnosti.* Hrestomatiya. Samara: Bahrah, 1999; T. 2: 345-384.
16. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. i dr. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2008.
17. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obschego obrazovaniya* (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obschemu obrazovaniyu, protokol ot 15 sentyabrya 2022 g. № 6/22). Moskva, 2022.
18. *Primernaya programma vospitaniya* (utverzhdena na zasedanii FUMO po obschemu obrazovaniyu 02.06.2020). Available at: http://form.instrao.ru/
19. Selivanova N.L. *Vospitanie+ Avtorskie programmy shkol Rossii (izbrannye moduli)*: sbornik. Sostaviteli N.L. Selivanova, P.V. Stepanov, V.V. Kruglov, I.S. Parfenova, I.V. Stepanova, E.O. Cherkashin, I.Yu. Shustova. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2020.
20. *Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadanij*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2010.
21. *Razvitie universal'nyh uchebnyh dejstvij uchaschihsya osnovnoj shkoly v usloviyah realizacii standartov novogo pokoleniya (FGOS):* uchebno-metodicheskoe posobie. Sostaviteli M.P. Gorev, V.V. Utemov. Kirov: MCITO, 2015.
22. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskij konstruktor*: posobie dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2011.

Статья поступила в редакцию 28.12.23

УДК 37.013.46 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-59-62

Ignatovich V.V., *senior teacher, Department of Technical Support (and Tactics), Omsk Armored Vehicle Engineering Institute (branch), Military Academy of Logistics n.a. Army General A.V. Khrulev (Omsk, Russia), E-mail: vladimir-250170@mail.ru*

THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MILITARY UNIVERSITY CADET IN THE ORGANIZATION OF GROUP INTERACTION OF MILITARY PERSONNEL. The performance of professional tasks by an officer involves the implementation of a number of functions, including organizational ones, which allows to allocate special competence in organizing group interaction of military personnel in the process of solving professional tasks. Based on a systematic approach, analysis of the concepts of social interaction in the organizational system, scientific works devoted to the study of the problems of interaction of subjects of the educational process of the university, the pedagogical meaning of the organization of group interaction is revealed in the article. The identification of subjects of group interaction of military personnel (group business communications, group positive interdependencies, group psychological mechanisms of mutual influence) allows the author to define the concept of organizing group interaction of military personnel as a type of professional activity of an officer. One of the results of the study is the consideration of the organization of group interaction in the professional tasks of an officer – graduate of a military university at the technological, managerial and socio-psychological levels, the differentiation of which is due to how a group of military personnel subordinate to an officer is understood from a management position. The rationale is the influence of professional and personal factors in the preparation of cadets for the organization of group interaction of military personnel. In more detail, the components of the cadets' competence in the organization of group interaction of military personnel are revealed by the example of solving the pedagogical tasks of an officer.

Key words: **professional training of future officer, group interaction of military personnel, professional competence of cadet of military university**

В.В. Игнатович, *ст. преп., Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, г. Омск, E-mail: vladimir-250170@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА В ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Выполнение офицером профессиональных задач предполагает осуществление им ряда функций, в том числе организационных, что позволяет выделить специальную компетенцию в организации группового взаимодействия военнослужащих в процессе решения профессиональных задач. В статье на основе системного подхода, анализа концепций социального взаимодействия в организационной системе, научных трудов, посвященных изучению проблем взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза, раскрыт педагогический смысл организации группового взаимодействия. Выделение предметов группового взаимодействия военнослужащих (групповые деловые коммуникации, групповые позитивные взаимозависимости, групповые психологические механизмы взаимовлияния) позволило автору дать определение понятия организации группового взаимодействия военнослужащих как вида профессиональной деятельности офицера. Одним из результатов исследования стало рассмотрение организации группового взаимодействия в профессиональных задачах офицера – выпускника военного вуза на технологическом, менеджерском и социально-психологическом уровнях, разграничение которых обусловлено тем, как понимается группа подчиненных офицеру военнослужащих с позиции управления. Обоснование получило влияние профессионального и личностного факторов в подготовке курсантов к организации группового взаимодействия военнослужащих. Более подробно компоненты компетенции курсантов в организации группового взаимодействия военнослужащих раскрыты на примере решения педагогических задач офицера.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка будущего офицера, групповое взаимодействие военнослужащих, профессиональная компетенция курсанта военного вуза**

Коллективный характер и содержание военно-профессиональной деятельности актуализируют овладение курсантами военных вузов такой общепрофессиональной компетенцией офицера, как организация группового взаимодействия военнослужащих в процессе решения профессиональных задач. Включение данной компетенции в компетентностную модель выпускника военного вуза во многом обусловлено происходящим изменением характера профессиональных задач офицера, усложнением группового взаимодействия в процессе их решения. Кроме того, *в педагогической науке пока отсутствуют систематизированные представления о значении* подготовки курсантов к организации группового взаимодействия военнослужащих для эффективного решения профессиональных задач. Так как исследуемая компетенция просматривается на стыке предметных областей разных учебных дисциплин, раскрывать основные вопросы ее формирования следует в контексте общей профессиональной подготовки.

В связи с этим цель настоящей статьи состоит в обосновании специальной компетенции в организации группового взаимодействия военнослужащих, способствующей эффективности решения воинским подразделением профессиональных задач.

На основании указанной цели сформулированы следующие основные задачи исследования:

– определить методологические походы к определению сущности организации группового взаимодействия военнослужащих;

– обосновать предметы и уровни организации группового взаимодействия военнослужащих в профессиональной деятельности офицера;

– раскрыть компоненты компетенции курсантов военного вуза к организации группового взаимодействия военнослужащих в процессе решения профессиональных задач.

Новизна исследования состоит в предложении способа оптимизации профессиональной подготовки *высокопрофессиональных офицеров, готовых к организации группового взаимодействия личного состава в процессе решения профессиональных задач.*

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении знания о формировании общепрофессиональных компетенций будущего офицера как пути реорганизации предметно-дисциплинарного образовательного процесса в целостный процесс профессиональной подготовки.

Практическая значимость: материалы исследования и авторские выводы могут использоваться при моделировании технологии подготовки курсантов к *организации группового взаимодействия военнослужащих в процессе решения профессиональных задач, а также при* разработке программ учебных дисциплин и практик в военном вузе.

При подготовке статьи автором анализировались теоретические и практические аспекты организационной деятельности в группах профессиональных задач офицера, изучался опыт практической подготовки курсантов военного вуза, использовался метод систематизации полученной информации.

Педагогический смысл организации группового взаимодействия может быть раскрыт на основе системного подхода, а подготовку курсанта к организации эффективного группового взаимодействия подчиненных ему военнослужащих в этом случае целесообразно рассматривать как фактор совершенствования системы военно-профессиональной деятельности, универсальную основу для решения профессиональных задач. При этом в изучении самого взаимодействия, по словам О.С. Суменковой, также применим системный подход; взаимодействие может считаться целостным единством, системой, если «конкретизирует целостность системы отношений; наличие структуры позволяет выделить элементарное взаимодействие как составляющее этой структуры; целостность системы взаимодействия обеспечивается способностью процесса к самоорганизации посредством передачи и переработки информации» [1, с. 69].

Теоретическую основу, необходимую для понимания сущности группового взаимодействия военнослужащих, составляют концепции социального взаимодействия в организационной системе [2; 3 и др.], а также научные труды, в которых изучаются проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

Групповое взаимодействие военнослужащих отличает определенная система социальных связей и отношений, оно реализуется в заданных социальных условиях военной службы. В рамках настоящего исследования в качестве предметов этого взаимодействия рассматриваются групповые деловые коммуникации, групповые позитивные взаимозависимости, групповые психологические механизмы взаимовлияния.

В групповой деловой коммуникации [4; 5] проявляются ее основные структурные компоненты (ключевые предметы организации взаимодействия): информационные потоки (каналы, регламенты доступа, циркулирующие объемы информации), действующие символические проводники группового единства, направленность группы и ее членов на интеракцию.

Виды групповой позитивной взаимозависимости, на которые в процессе выполнения профессиональной задачи направляется организационная деятельность офицера, выделены нами на основе анализа положений, сформулированных А.Ю. Уваровым [6]. В организационное поле офицера попадают целевая (постановка, разъяснение, мотивация и принятие членами группы общей цели групповых действий), ответственная (распределение задач, полномочий и ответственности в группе), ролевая (назначение и принятие ролей и статусов членов группы на время решения групповой задачи), обеспечивающая (согласованное использование и предоставление в распоряжение группы материальных, физических, интеллектуальных и психологических ресурсов, которыми владеет каждый ее член) и результативная (согласованное распределение награды за достижение общего успеха) позитивная взаимозависимость как условие сотрудничества в группе.

Активные психологические механизмы взаимовлияния в достаточной степени представлены в социально-психологической теории [7]. В нашем случае предметом организационной деятельности является активизация и применение в нужном месте и в нужное время активных психологических механизмов убеждения, внушения, заражения, подражания и принуждения.

Выделение предметов группового взаимодействия военнослужащих позволяет дать определение понятию организации группового взаимодействия военнослужащих как вида профессиональной деятельности офицера, направленной на создание в подчиненном ему подразделении коммуникаций, взаимозависимостей и активных механизмов взаимовлияния, способствующих активизации и интеграции волевых усилий военнослужащих, созданию направленности на выполнение конкретной групповой профессиональной задачи, комбинаций индивидуальных ресурсов и возможностей, оптимальных для ее решения.

В разработке вопросов подготовки курсантов военного вуза к организации группового взаимодействия военнослужащих мы учитываем, что организация есть одна из функций управления [8; 9], а взаимодействие – способ существования любой системы, обеспечивающий ее целостность, единство компонентов и появление эмерджентного свойства [10]. Кроме того, во внимание принимаем точку зрения Л.А. Петрушенко [11], Г.П. Щедровицкого, В.М. Розина, Н.Г. Алексеева и Н.И. Непомнящей [12], согласно которой изменение качества взаимодействия компонентов системы является процессуальной характеристикой ее непрерывного развития.

Организацию группового взаимодействия в профессиональных задачах офицера – выпускника военного вуза условно можно рассматривать на трех уровнях: технологическом, менеджерском и социально-психологическом. Каждый из уровней выделяется в зависимости от того, как с позиции управления понимается группа подчиненных офицеру военнослужащих.

На технологическом уровне курсант должен овладеть способностью обеспечивать организационное поведение военнослужащих, точное выполнение каждым из них надлежащих алгоритмов действий, оптимально приводящих к

решению профессиональной задачи. В этом случае воинское подразделение выступает как организационная система, «…объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил» [13, с. 4].

Менеджерский уровень предполагает рассмотрение группы военнослужащих в качестве малой группы специалистов, созданной и работающей «…в организации по особым правилам, которые отчасти задаются извне, но в высокой степени определяются и отношениями, принципами взаимодействия между участниками» [14, с. 207]. Организация группового взаимодействия на данном уровне требует дополнительных умений осуществлять командообразование, управлять командной работой и переводить деятельность команды в режим самоуправления.

Воинское подразделение представляет собой и социальное объединение, чья эффективность действий определяется групповыми социально-психологическими характеристиками и динамическими процессами. Опираясь на логичную аргументацию Дж. Льюиса, изучавшего способы мотивационно-целевого управления командой [15], отметим, что организатору группового взаимодействия необходимо учитывать индивидуальные особенности, профессиональную компетентность и опыт военнослужащих, принимать во внимание наличный уровень совместимости и сложившихся взаимоотношений субъектов взаимодействия; важна для организатора и способность прогнозировать возможный эффект от сочетания этих качеств и свойств в контексте выполнения групповой задачи. Обозначенный социально-психологический уровень организации группового взаимодействия актуализирует овладение курсантом умениями улучшать качественные характеристики группового взаимодействия на основе развития группы военнослужащих в коллектив, объединенный целями и ценностями, значимыми для общества и каждого субъекта воинского подразделения.

Как видим, четко прослеживается особая компетенция курсантов в организации группового взаимодействия. Сталкиваясь в процессе профессиональной подготовки с различными вариантами организации группового взаимодействия на всех трех уровнях, курсанты овладевают ими через решение учебно-профессиональных задач. Их собственная подготовка как субъектов группового взаимодействия обеспечивается с помощью групповых упражнений в составе экипажа, расчета и пр., тактических (тактико-специальных) занятий и учений, командно-штабных учений, военных (военно-специальных) игр. На групповом взаимодействии выстроена повседневная жизнедеятельность и военная служба курсантов. Однако пока формирование специальной компетенции не имеет собственного педагогического инструментария, курсанты овладевают преимущественно технологическим уровнем организации. Практика же показывает, что главные сложности у молодого офицера возникают как раз с двумя другими уровнями: менеджерским и социально-психологическим.

Специфика военной службы выступает профессиональным фактором в подготовке курсантов к организации группового взаимодействия военнослужащих. Данный фактор детерминирован:

– безусловным приоритетом приказа и достижения общей профессиональной цели над личными целями, интересами, потребностями (а в отдельных случаях над безопасностью и жизнью);

– организацией группового взаимодействия в служебной иерархии, жестким формальным и неформальным нормированием взаимодействия;

– профессиональной ответственностью офицера за эффективное групповое взаимодействие не только по результату, но и по соответствию закрепляющихся моделей группового взаимодействия войсковым ценностям, нормам и традициям.

Перечисленные особенности повышают и роль личностного фактора в формировании у курсантов профессиональной компетенции в организации группового взаимодействия военнослужащих. Компетенция предопределяет, что выпускник военного вуза должен обладать умениями использовать возможности группы и каждого субъекта взаимодействия для поиска решения профессиональной задачи, оптимально распределять полномочия и ответственность, осуществлять мотивационное управление, создавать и поддерживать коммуникации, корректировать действия каждого военнослужащего и всей группы.

В силу этого профессионально-личностное развитие курсантов должно быть направлено на формирование готовности:

– к проектированию решения групповой профессиональной задачи на основе потенциалов взаимодействия и индивидуальных особенностей подчиненных военнослужащих, к анализу и оценке процесса выполнения общей задачи в меняющейся обстановке, к организации гибкого и устойчивого управления процессом подготовки и реализации решения (готовность управленца);

– поддерживать морально-психологическое состояние подразделения, добиваться необходимого в конкретных условиях поведения каждого члена группы (готовность лидера).

Таким образом, будущий офицер, с одной стороны, сам должен обладать необходимыми качествами, а с другой – уметь эффективно организовывать взаимодействие подчиненных на практике. Формированию компетенции и приобретению необходимого опыта будут способствовать повторяющиеся или уникальные ситуации, раскрывающие компоненты организации группового взаимодействия в основных группах профессиональных задач (должностных, административных, педагогических), представленных в учебных дисциплинах и практиках с учетом сложившихся междисциплинарных связей.

Рассмотрим более подробно компоненты компетенции курсантов в организации группового взаимодействия военнослужащих на примере решения педагогических задач офицера, обеспечивающих профессионально-личностное развитие каждого военнослужащего (овладение воинской учетной специальностью, становление профессионального опыта, развитие профессионально важных качеств личности и пр.); социализацию и социально-профессиональную адаптацию военнослужащих; развитие воинских коллективов. Содержание деятельности офицера при решении этих задач свидетельствует о том, что они существуют, с одной стороны, самостоятельно, с другой стороны, интегрированы в любые другие задачи, в том числе в должностные (боевые задачи, задачи боевого слаживания).

Для организации группового взаимодействия военнослужащих в процессе решения профессиональных педагогических задач на технологическом уровне курсант должен владеть умениями использовать групповые или коллективные формы работы, групповые технологии обучения и воспитания военнослужащих, направленные на интеграцию волевых, физических, интеллектуальных усилий группы на решение поставленной задачи.

На менеджерском уровне при организации командного обучения и воспитания в объединениях военнослужащих с разными индивидуальными особенностями, воинскими специальностями или опытом курсант должен овладеть умениями обеспечивать ценностно-смысловой обмен между военнослужащими разных призывов на основе общей образовательной цели, как правило, связанной с повторяющимися общими групповыми боевыми задачами. Достижение более качественных параметров взаимодействия становится условием готовности каждого в группе к выполнению профессиональных задач, условием не только эффективности действий, но и выживания в боевых условиях.

Социально-психологический уровень организации группового взаимодействия в компетенции связан с готовностью курсантов к развитию воинского коллектива, которому должны быть присущи ценностно-ориентационное единство, нормы поведения, отвечающие военной культуре и идеологии военной службы, высокий уровень развития межличностных отношений, войсковое товарищество и дружба.

Таким образом, результат подготовки курсантов к организации группового взаимодействия военнослужащих следует оценивать на фоне их общей профессиональной компетентности, так как это взаимодействие пронизывает всю военно-профессиональную деятельность. Еще одной задачей формирования компетенции в организации группового взаимодействия военнослужащих должно стать вычленение организационной деятельности из обшей структуры и содержания различных профессиональных задач офицера-выпускника.

Библиографический список

1. Суменкова О.С. Процесс взаимодействия: системный подход. *Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова*. 2008; № 2: 68–72.
2. Клюева Н.И. *Парадигма социальных взаимодействий в организации*. Москва: Проспект, 2019.
3. Киселева О.О., Кривошеин Н.В., Патутина Л.А. *Социально-педагогическая парадигма управления взаимодействием в трудовом коллективе*. Москва: Press-book.ru, 2022.
4. Мюллер А.П., Кизер А. *Организационная коммуникация: структуры и практики*. Перевод с английского. Харьков: Гуманитарный Центр, 2005.
5. Панфилова А.П. *Деловая коммуникация в профессиональной деятельности*. Москва: Знание, 2005.
6. Уваров А.Ю. *Групповая работа: кооперация в обучении*. Москва: МИРОС, 2001.
7. Гайдар К.М. *Социально-психологическая концепция группового субъекта*. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2013.
8. Андриевский Б.Р. и др. *Теория управления (дополнительные главы)*. Москва: Издательская группа URSS, ООО «ЛЕНАНД», ИПУ РАН, 2019.
9. Рой О.М. *Теория управления*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
10. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука, 1973.
11. Петрушенко Л.А. *Единство системности, организованности и самодвижения*. Москва: Мысль, 1975.
12. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н.И. *Педагогика и логика*. Москва: Касталь, 1993.
13. Новиков Д.А. *Теория управления организационными системами*. Москва: МПСИ, 2005.
14. Шахова Н.В. Теория командного менеджмента в условиях экономической неопределенности. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки*. 2009; № 3: 203–215.
15. Льюис Дж. *Управление командой: как заставить других делать то, что вам нужно*. Санкт-Петербург: Питер, 2004.

References

1. Sumenkova O.S. Process vzaimodejstviya: sistemnyj podhod. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chehova*. 2008; № 2: 68-72.
2. Klyueva N.I. *Paradigma social'nyh vzaimodejstvij v organizacii*. Moskva: Prospekt, 2019.
3. Kiseleva O.O., Krivoshein N.V., Patutina L.A. *Social'no-pedagogicheskaya paradigma upravleniya vzaimodejstviem v trudovom kollektive*. Moskva: Press-book.ru, 2022.
4. Myuller A.P., Kizer A. *Organizacionnaya kommunikaciya: struktury i praktiki*. Perevod s anglijskogo. Har'kov: Gumanitarnyj Centr, 2005.
5. Panfilova A.P. *Delovaya kommunikaciya v professional'noj deyatel'nosti*. Moskva: Znanie, 2005.
6. Uvarov A.Yu. *Gruppovaya rabota: kooperaciya v obuchenii*. Moskva: MIROS, 2001.
7. Gajdar K.M. *Social'no-psihologicheskaya koncepciya gruppovogo sub`ekta*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
8. Andrievskij B.R. i dr. *Teoriya upravleniya (dopolnitel'nye glavy)*. Moskva: Izdatel'skaya gruppa URSS, OOO «LENAND», IPU RAN, 2019.
9. Roj O.M. *Teoriya upravleniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
10. Blauberg I.V., Yudin `E.G. *Stanovlenie i suschnost' sistemnogo podhoda*. Moskva: Nauka, 1973.
11. Petrushenko L.A. *Edinstvo sistemnosti, organizovannosti i samodvizheniya*. Moskva: Mysl', 1975.
12. Schedrovickij G.P., Rozin V.M., Alekseev N.G., Nepomnyaschaya N.I. *Pedagogika i logika*. Moskva: Kastal', 1993.
13. Novikov D.A. *Teoriya upravleniya organizacionnymi sistemami*. Moskva: MPSI, 2005.
14. Shahova N.V. Teoriya komandnogo menedzhmenta v usloviyah `ekonomicheskoj neopredelennosti. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-`ekonomicheskie nauki*. 2009; № 3: 203-215.
15. L'yuis Dzh. *Upravlenie komandoj: kak zastavit' drugih delat' to, chto vam nuzhno*. Sankt-Peterburg: Piter, 2004.

Статья поступила в редакцию 09.01.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-62-64

***Ishenko V.V.**, teaching assistant, Department of Foreign languages, Saint Petersburg Polytechnic University of Peter the Great (Saint Petersburg, Russia), E-mail: varvara.ishenko@gmail.com*
***Rubtsova A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Saint Petersburg Polytechnic University of Peter the Great (Saint Petersburg, Russia), E-mail: rubtsova_av@spbstu.ru*

PROJECTIVE-FUNCTIONAL CASES AS AN INNOVATIVE METHOD OF DEVELOPING CREATIVE WRITTEN FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF STUDENTS. The article develops an innovative methodology for teaching writing practice to students in the humanities using projective-functional cases. The key characteristics of the case method in relation to teaching a foreign language, its importance for the formation of universal, general professional and professional competencies within the framework of humanitarian areas of training are analyzed. The greatest effectiveness of cases is substantiated in which solving functional problems is combined with passing thematic apperceptive tests, implementing projective scenarios and participating in educational role-playing games. It is proven that this innovative method not only improves writing skills, but also intensifies the active creative search of students in coordinated interaction with the teacher and contributes to the development of creativity and emotional intelligence of students in the humanitarian field of education. The article provides examples of projective tasks and the results of testing the methodology in the educational process.

Key words: **projective-functional cases, case method, productive methodology, written practice, foreign languages, innovative teaching methods, humanitarian education, education**

***В.В. Ищенко,** асс., Санкт-Петербургский политехнический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: varvara.ishenko@gmail.com*
***А.В. Рубцова,** д-р пед. наук, проф., директор Высшей школы лингводидактики и перевода, Гуманитарный институт Санкт-Петербургского политехнического университета, г. Санкт-Петербург, E-mail: rubtsova_av@spbstu.ru*

ПРОЕКТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КЕЙСЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

В данной статье разрабатывается инновационная методика обучения письменной практике студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием проективно-функциональных кейсов. Анализируются ключевые характеристики кейс-методики применительно к обучению иностранному языку, ее значение для формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках гуманитарных направлений подготовки. Обосновывается наибольшая эффективность кейсов, в которых решение функциональных задач сочетается с прохождением тематических апперцептивных тестов, реализацией проективных сценариев и участием в ролевых играх обучающей направленности. Доказывается, что этот инновационный метод не только улучшает навыки письменной речи, но и интенсифицирует активный творческий поиск обучающихся в согласованном взаимодействии с преподавателем и способствует развитию креативности и эмоционального интеллекта студентов в гуманитарной сфере обучения. В статье приводятся примеры проективных заданий и результаты апробации методики в учебном процессе.

Ключевые слова: **проективно-функциональные кейсы, кейс-метод, продуктивная методика, письменная практика, иностранные языки, инновационные методики обучения, гуманитарное образование, образование**

XXI век – это эпоха инновационных технологий и стремительных изменений во всех отраслях знаний. Жизнь в современном обществе предъявляет к человеку ряд конкретных требований: эффективно действовать в проблемных и незнакомых ситуациях, самостоятельно создавать новые продукты деятельности, ориентироваться в потоках информации, обладать коммуникативностью, эмоциональной устойчивостью и эмпатией.

Проективно-функциональные кейсы являются уникальной методикой развития творческой письменной иноязычной речи студентов, обеспечивающей формирование широкого спектра универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в рамках гуманитарных направлений подготовки. Во-первых, такие кейсы позволяют студентам применять полученные знания на практике и развивать коммуникативные навыки. Во-вторых, они способствуют формированию у студентов критического мышления и умения анализировать информацию. В-третьих, использование проективных методик содействует развитию творческих способностей студентов и их мотивации к обучению. В целом применение проективно-функциональных кейсов является инновационным подходом к обучению, который позволяет студентам не только усваивать знания, но и применять их в реальных ситуациях, что обусловливает актуальность данного исследования.

Проблеме обучения письменной речевой деятельности посвящено значительное число зарубежных и отечественных работ в сфере лингвистики, педагогики и психологии. Комплексные подходы к обучению иностранным языкам в различное время разрабатывались такими учеными, как И. Штурм, Р. Эжем, М. Монтень, Я.А. Коменский, В. Ратке, А. Шованн, К. Магер, М. Вальтер, П. Хэгболдт, Г. Палмер, М. Уэст, К.Д. Ушинский, Ф.Л. Ратнер, С.Л. Рубинштейн, С.Ф. Шатилова, А.В. Щепилова и многие другие. Вопросами обучения студентов письменной иноязычной речи занимались Г.Ф. Демиденко, Е.С. Кузнецов, Е.П. Никифорова, И.Н. Тутатчикова и другие. Творческий аспект письма особенно выделяли в своих диссертационных исследованиях М.К. Алтухова и Е.Е. Бабушис. В то же время использование такого инновационного метода, как проективно-функциональные кейсы для обеспечения творческого характера письменной речи студентов-лингвистов, не нашло отражение в научной литературе.

Объектом исследования в данной статье является процесс развития творческой письменной иноязычной речи студентов.

Предмет исследования – методика использования проективно-функциональных кейсов для развития творческой письменной иноязычной речи студентов.

Целью исследования является обоснование и разработка методики использования проективно-функциональных кейсов для развития творческой письменной иноязычной речи студентов, а также оценка ее эффективности.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть теоретические подходы к развитию творческой письменной иноязычной речи студентов гуманитарных направлений подготовки;

– дать комплексную характеристику проективно-функциональному кейсу как инновационному методу развития творческой письменной иноязычной речи студентов;

– апробировать методику проективно-функциональных кейсов и произвести оценку ее эффективности.

Методологическую основу исследования составляют следующие группы методов:

– теоретические методы: теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития творческой письменной иноязычной речи, обобщение научных данных, их классификация и систематизация;

– эмпирические методы: наблюдение за развитием иноязычной речи студентов гуманитарных направлений подготовки, проведение опытно-исследовательской работы (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– статистические методы: количественный анализ результатов исследования; качественный анализ данных: дифференциация эмпирического материала по группам, его анализ и обобщение.

Научная новизна исследования заключается в разработке методики использования проективно-функциональных кейсов для развития творческой письменной иноязычной речи студентов, которая ранее не применялась в педагогической практике.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний о возможностях использования проективно-функциональных кейсов в образовательном процессе, а также в разработке методических рекомендаций по применению этих кейсов для развития творческой письменной речи студентов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной методики в учебном процессе для повышения эффективности обучения письменной речи на иностранном языке.

Теоретические подходы к развитию творческой письменной иноязычной речи студентов гуманитарных направлений подготовки

Изучение иностранных языков – это учебно-познавательная деятельность, результаты и методы познания в которой в значительной мере предопределяются самим учащимся, что предопределяет творческий характер данного процесса. Неотъемлемым структурным элементом языкового обучения являются письменные практики, которые включают в себя разнообразные виды мотивированной, направленной и организованной письменной деятельности, ориентированной на развитие языковых и коммуникативных навыков студентов. Творческий характер такой деятельности задается специфической организацией, при которой результат и способы познания не устанавливаются заранее, но формируются или преобразуются самим субъектом учебно-познавательной деятельности, а ее эффективность обеспечивается наличием творческого мышления, а также иноязычными компетенциями индивида [1].

По мнению исследователя М.К. Алтуховой, творческое высказывание – это «завершенный отрезок речи, содержащий результаты мыслительной деятельности субъекта и особенности выражения субъектом своего личного отношения к объекту» [2]. В современной методической литературе по уровню оригинальности языковой формы и содержания выделяются четыре типа творческого высказывания:

– высказывание, неоригинальное по форме и содержанию;

– высказывание, неоригинальное по форме, но оригинальное по содержанию;

– высказывание, неоригинальное по содержанию, но оригинальное по форме;

– высказывание, оригинальное по форме и содержанию [3].

Оригинальность формы характеризуется композиционной вариативностью и нетривиальным выбором стилистических инструментов, а оригинальность содержания предполагает авторское комбинирование языковых и речевых средств. При этом именно к четвертому варианту высказывания предъявляются наиболее высокие требования, что обусловливает его реализацию преимущественном на среднем и завершающем этапах изучения иностранного языка.

Развитие навыков творческой письменной иноязычной речи студентов осуществляется с использованием различных творческих заданий, которые ориентированы не только на развитие речевых навыков, но и на стимулирование творческого мышления, оригинальности и мотивации, а также реализацию личностно ориентированного подхода к обучению. Комплексное исследование учебно-методических материалов по вопросам обучения иностранным языкам позволяет выделить три категории творческих заданий, связанных с письменной деятельностью обучающихся гуманитарных направлений подготовки (рис. 1).

Разработка творческих заданий, связанных с письменной деятельностью обучающихся гуманитарных направлений подготовки, требует комплексного подхода, включающего в себя не только лингвистические аспекты, но и стимулирование творческого мышления, эмоционального вовлечения и индивидуального подхода к выражению идей [4]. Педагогические подходы должны акцентировать внимание на создании стимулирующей и вдохновляющей образовательной среды. Современные технологии, такие как веб-платформы, блоги, онлайн-ресурсы, предоставляют дополнительные возможности для творческого выражения и обмена идеями.

В целом теоретические подходы к развитию творческой письменной иноязычной речи студентов гуманитарных направлений представляют собой динамичное и перспективное поле исследования, требующее дальнейшего развития и внедрения в практику образования. Они ориентированы не только на развитие языковых навыков, но и на формирование креативного мышления и способности студентов к творческому самовыражению.



Рис. 1. Категории творческих заданий, связанных с письменной деятельностью обучающихся гуманитарных направлений подготовки [3]

Проективно-функциональный кейс как инновационный метод развития творческой письменной иноязычной речи студентов

В рамках данного исследования разработан инновационный метод развития творческой письменной иноязычной речи студентов гуманитарного направления подготовки – проективно-функциональный кейс. Термин «кейс» в контексте обучения чаще всего относится к сценариям или примерам из реальной жизни, которые используются для анализа, обсуждения и решения проблем.

Проективно-функциональный кейс – это метод обучения, который сочетает в себе элементы проектной работы, проблемного обучения и функционального подхода. Задания могут моделировать письменное взаимодействие в различных сферах жизни, таких как бизнес, наука, искусство, образование и т. д., при этом студенты получают полезные функциональные навыки работы в реальных языковых ситуациях. Проективный компонент кейса подразумевает проявление индивидуальных характеристик личности обучающегося через тематические образы, ситуации и сценарии. Структурная модель проективно-функционального кейса, ориентированного на развитие творческой письменной иноязычной речи студентов, представлена на рис. 2.

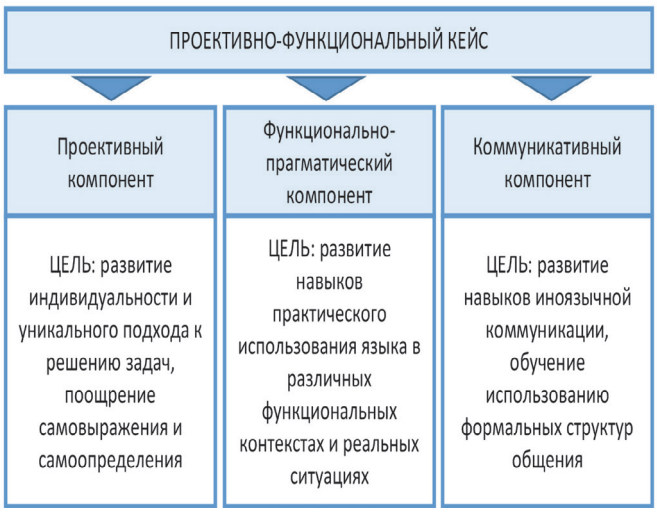


Рис. 2. Структурная модель проективно-функционального кейса

Таким образом, кейс-метод является результативным этапом эволюции методики развития письменной речи студентов на иностранном языке, объединяющим коммуникативный, деятельностный и проблемно-профессиональный подходы к учебной деятельности. В его основе лежит универсальная внепредметная проблема, не зависящая от конкретных условий реализации (например, составление гражданского договора на изучаемом языке или формирование резюме для деловой коммуникации), представленная в увлекательном наглядном виде. Целью проективно-функционального кейса является нестандартное и вариатив-

ное решение спорной проблемы с привлечением дополнительных индивидуальных усилий со стороны обучающегося.

Проективно-функциональный кейс направлен на различные мотивационные и аксиологические аспекты личности: он стимулирует критическое мышление и аналитические ресурсы, способствует формированию проблемной приоритетности, обучает самостоятельно выстраивать поисковой механизм в отношении конкретной проблемы, предлагает прикладные решения в случае возникновения аналогичной жизненной ситуации во внеучебной деятельности учащегося. Так, составление резюме позволяет учащемуся актуализировать не только языковые и лингвокультурологические познания в конкретной профессиональной области, но и «ретранслировать» ценностные аспекты Я-системы на иностранном языке для получения значимого вознаграждения, в частности желаемого трудоустройства. Кейс-метод также предполагает групповую деятельность, в рамках которой осуществляется репрезентация решенной проблемной задачи в виде итогового коммуникативного текста.

Таким образом, кейс-методика является полифункциональной педагогической технологией, направленной на формирование классических учебных компетенций в нестандартных условиях и параметрах учебной ситуации, что позволяет полностью репрезентировать параметры продуктивной методики, обозначенным в исследовании А.В. Рубцовой [5]. Благодаря объединению стандартной проективной методики, координативной работе в кейсовых мини-группах, широким возможностям для индивидуального творческого вклада со стороны учащегося и экспериментальной роли учителя не как авторитарного источника информации, а консультанта и координатора обучающиеся углубляют свои эмпирические познания иностранного языка внутри спроектированной деловой модели; параллельно оттачивая механизмы самостоятельного поиска и гносеологического подхода к решению проблемных ситуаций. Данная методика предполагает обращение с дискурсивными текстами и ситуациями, которые становятся не просто полигоном реализации пассивной языковой информации, но существенным вкладом в развитие полноценной с лингвокультурологической и лингвопрагматической точки зрения языковой личности.

Апробация методики проективно-функциональных кейсов и оценка ее эффективности

Апробация методики проективно-функциональных кейсов осуществлялась в институте РСО (Высшая школа медиакоммуникаций и связи с общественностью) в группе студентов первого курса Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Эксперимент проводился в течение второго семестра обучения. В ходе учебной деятельности студентам предлагались различные варианты кейсов на иностранном языке, в том числе:

– написание резюме вымышленного персонажа из книги или кинофильма;
– воссоздание истории, описание эмоций и деталей по фотографии;
– запись непрерывного потока сознания без остановки в течение 10 минут;
– написание текста от лица какого-либо предмета;
– разработка стратегии поведения в различных жизненных ситуациях;
– творческий дневник и т. п.

Рассмотрим структуру проективно-функционального кейса на примере задания «Репортаж из будущего». Студентам предлагается представить, что они отправились в путешествие в будущее, а именно – в 2053 год. Их миссия – изучить, как мир изменился за последние 30 лет. Они должны написать газетный репортаж для мирового издания, описывающий самые важные изменения в политике, экономике, культуре и технологиях.

Решение задачи студенты начинают с «исследования» будущего, используя свои представления и предположения о том, каким может стать мир через 30 лет. Они также могут использовать актуальные новости и тренды для дополнительной вдохновляющей информации. Опираясь на результаты исследования, каждый обучающийся создает свой уникальный сценарий будущего, который может включать в себя политические изменения, технологические инновации, изменения в образе жизни людей и т. д. Далее студенты пишут газетный репортаж, в котором они представляют события будущего, уделяя особое внимание креативным описаниям и продуманному выбору лексики. Они также могут включить в свою работу интервью с вымышленными персонажами или цитаты из «будущих» экспертов.

Каждый студент представляет свой репортаж перед аудиторией, обосновывая свои выборы и рассказывая о том, как они представляют будущее. Оценка результатов включает в себя следующие аспекты: креативность и оригинальность сценария будущего, разнообразие и богатство лексики, наличие или отсутствие грамматических и стилистических ошибок, способность студента внедрять детали и создавать убедительные образы в своем репортаже, качество устного представления и способность отвечать на вопросы. Предложенный проективно-функциональный кейс предоставляет студентам возможность не только развивать навыки письменной иноязычной речи, но и раскрывать свое творческое мышление и воображение.

Для оценки эффективности использования проективно-функциональных кейсов в процессе знания языка: знание грамматики, словарный запас, навыки письма;

– успешность выполнения заданий: анализ количества выполненных заданий, их сложности и правильности ответов;
– удовлетворенность учащихся: опрос учащихся об их удовлетворенности методикой, ее сложности и интересе к материалу;
– результаты экзаменов и тестов: анализ оценок учащихся на экзаменах и тестах, чтобы оценить эффективность методики в подготовке к формальным проверкам знаний;
– отзывы преподавателей о результатах использования проективно-функциональных кейсов, их преимуществах и недостатках.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о существенном улучшении качества творческой письменной иноязычной речи студентов после проведения эксперимента по внедрению проективно-функциональных кейсов в практику обучения в рамках гуманитарных направлений подготовки.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Проективно-функциональные кейсы являются инновационной методикой развития творческой письменной речи студентов, основанной на интеграции коммуникативного, деятельностного и проблемно-профессионального подходов к обучению иностранным языкам и предполагающей моделирование письменного взаимодействия в различных сферах жизни и языковых ситуациях.

2. Проективно-функциональные кейсы играют важную роль в образовательном процессе. Они помогают учащимся применять полученные знания на практике, развивают их критическое мышление и умение решать проблемы в рамках иноязычной языковой среды. Кроме того, эти кейсы способствуют развитию творческих способностей учащихся и их способности к нестандартному мышлению.

3. Апробация проективно-функциональных кейсов осуществлялась в институте РСО Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и позволила сделать вывод о позитивном влиянии данной методики на уровень знания языка, словарный запас, качество письменной речи и мотивацию студентов.

Таким образом, проективно-функциональные кейсы представляют собой инновационную методику развития творческой письменной иноязычной речи, обладающую значительным потенциалом для улучшения коммуникативных навыков и развития языковой компетенции студентов гуманитарных направлений подготовки.

Библиографический список

1. Кудряшова А.А., Никитенко З.Н. Творческая иноязычная письменная речь (английский язык). *StudNet*. 2020; № 6: 135–140.
2. Алтухова М.К. *Обучение творческой письменной речи студентов третьего курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка)*: Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
3. Мазунова Л.К. *Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный»*. Москва: Наука, 2006.
4. Бабушис Е.Е. *Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации (на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка)*: Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Тамбов, 2000.
5. Рубцова А.В. Аксиологический подход как методологическая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2009; № 83: 179–184.

References

1. Kudryashova A.A., Nikitenko Z.N. Tvorcheskaya inoyazychnaya pis'mennaya rech' (anglijskij yazyk). *StudNet*. 2020; № 6: 135-140.
2. Altuhova M.K. *Obuchenie tvorcheskoj pis'mennoj rechi studentov tret'ego kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza (na materiale anglijskogo yazyka)*: Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
3. Mazunova L.K. *Pis'mo kak sposob i sredstvo sohraneniya fenotipa «chelovek kul'turnyj»*. Moskva: Nauka, 2006.
4. Babushis E.E. *Obuchenie pis'mennoj rechi kak tvorcheskoj deyatel'nosti v forme opisaniya, povestvovaniya i argumentacii (na starshem `etape v shkolah s uglublennym izucheniem anglijskogo yazyka)*: Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 2000.
5. Rubcova A.V. Aksiologicheskij podhod kak metodologicheskaya osnova produktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku na perehodnom `etape rossijskogo obrazovaniya. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2009; № 83: 179-184.

Статья поступила в редакцию 25.12.23

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-65-67

***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*

POTENTIAL OF VR-TECHNOLOGIES APPLICATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals a problem of using VR-technologies in the educational process. At the present stage of development of technologies of virtual reality in the educational process provides new opportunities for learning. The article formulates approaches to teaching Russian as a foreign language (RKI) at the university level at various stages of study, developed and tested at the Financial University under the Government of the Russian Federation. Various variants of application of VR-technologies in the educational process, as well as their methodological and educational potential are described. The presented material allows to conclude that the training of students using virtual reality technologies contributes to a more effective immersion in the language environment, allows to develop communication skills in various communication situations (listening and speaking)makes it possible to increase the dynamism and variability of the educational process, facilitates the process of adaptation of foreign students to the Russian educational environment, forms socio-cultural competence, stimulates students' interest in learning Russian language and culture both within the framework of classroom and extracurricular work.

Key words: **methods of teaching Russian as a foreign language, virtual reality in teaching Russian as a foreign language, sociocultural adaptation of foreigners in Russia, technology in teaching Russian as a 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*

ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье раскрывается проблема использования VR-технологий в образовательном процессе. На современном этапе развития применение технологий виртуальной реальности в образовательном процессе предоставляет новые возможности для обучения. В статье сформулированы подходы к обучению русскому языку как иностранному (РКИ) на университетском уровне на различных этапах обучения, разработанные и апробированные в Финансовом университете при Правительстве РФ. Описываются различные варианты применения VR-технологий в образовательном процессе, а также их методический и воспитательный потенциалы. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов с использованием технологий виртуальной реальности способствует более эффективному погружению в языковую среду, позволяет выработать навыки общения в различных коммуникативных ситуациях (аудирование и говорение), повысить динамичность и вариативность образовательного процесса, способствует упрощению процесса адаптации иностранных обучающихся к российской образовательной среде, формирует социокультурную компетентность, стимулирует интерес обучающихся к изучению русского языка и культуры как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: **методика обучения русскому языку как иностранному, виртуальная реальность в обучении русскому языку как иностранному, социокультурная адаптация иностранцев в России, технологии в обучении русскому языку как иностранному**

Современное образование формируется в тесной связи с общественным развитием и, как следствие, совершенствованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Всё более широкое распространение нейросетей, технологий искусственного интеллекта (ИИ) и виртуальной реальности (VR) во всех общественных сферах находят своё отражение и в образовательном процессе, формулируя новые вызовы традиционному процессу обучения, в том числе иностранным языкам. Вузовское образование на современном этапе становится всё более практико-ориентированным, отвечая на социальный заказ общества и работодателей, в связи с чем распространение и применение, к примеру, технологий VR в процессе обучения будущих специалистов делает их более конкурентоспособными на рынке труда.

В связи со сказанным выше актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска перспективных возможностей применения VR-технологий в процессе обучения (на примере обучения иностранцев РКИ), которые будут способствовать повышению эффективности процесса обучения, формированию социокультурной компетенции и упрощению процесса адаптации иностранных обучающихся в вузах РФ.

Целью исследования является определение наиболее перспективных подходов к применению технологии виртуальной реальности в процессе обучения РКИ.

В задачи исследования входит:

– анализ возможностей VR и определение наиболее перспективных потенциалов для внедрения в учебный процесс при обучении РКИ;

– определение перспективных возможностей применения VR в процессе адаптации иностранцев в России, а также при формировании у них социокультурной компетенции.

Научная новизна исследования заключается в описании методик использования виртуальной реальности в процессе обучения РКИ для повышения эффективности не только образовательного процесса, но и социокультурной адаптации иностранцев в России.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении функциональных возможностей VR, актуальных для применения в обучении РКИ.

Практическая значимость исследования состоит в описании конкретной методики применения виртуальной реальности в обучении РКИ и в процессе социокультурной адаптации иностранцев в России.

Понятие виртуальной реальности, максимально приближенное к современному её пониманию, традиционно приписывается Дж. Ланьеру (конец XX в.), который описывал её как создаваемый посредством цифровых технологий мир, с которым человек вступает в контакт в роли субъекта [1]. С позиции современных исследователей VR-технологии создают самостоятельное пространство моделей и образов, являющееся или продолжением, или же альтернативой реальному миру и воспринимаемое субъектом с различной степенью достоверности [2].

Несомненно, такой подход даёт неограниченные возможности для применения виртуальной реальности в образовательном процессе, что сейчас активно изучается в рамках педагогических наук [1–8]. При этом эксперты констатируют, что на сегодняшний день происходит масштабная виртуализация высшего образования, причиной которого является стремление вузов повысить качество и темпы обучения, а также обеспечить большую практикоориентированность образовательного процесса за счёт его сближения с реальными условиями профессиональной деятельности [9].

По мнению Е.А. Стародубцевой, применение виртуальных сред в образовательном процессе способствует формированию и развитию навыков концентрации, рецепции и гнозиса, анализа и синтеза информации, рефлексии и самоконтроля, гибкости и адаптивности мышления, коммуникативных способностей [10].

Применение VR в образовании неразрывно связано с иммерсивным подходом к обучению, под которым понимается «комплекс приемов и способов организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной обучающей среды, обеспечивающей интерактивность обучения за счет сенсорного мультивекторного воздействия на обучающихся» [11, с. 18] с целью их практико-ориентированного, высокотемпового и комплексного профессионального развития.

Иммерсивное обучение с использованием виртуальной или дополненной реальности имеет ряд преимуществ, которые описаны в табл. 1.

Все названные преимущества применимы при обучении любому предмету, в частности и РКИ. Специфика методики обучения иностранным языкам определяет ряд наиболее перспективных направлений применения данных технологий в процессе обучения. К дополнительным преимуществам использования иммерсивного подхода в обучении иностранным языкам (в частности РКИ) можно отнести следующие (табл. 2).

Далее рассмотрим возможности применения VR в обучении РКИ в контексте описанных выше возможностей.

1. VR-тренажеры и симуляторы

Одним из наиболее перспективных направлений применения виртуальной реальности в обучении РКИ представляется использование различных тренажёров и симуляторов, моделирующих различные ситуации повседневного и делового общения, позволяющие обучающимся более полно погрузиться в ситуацию, что, в свою очередь, обеспечивает более чёткую связь между реальной коммуникативной ситуацией и необходимыми для использования в её рамках речевыми единицами. Дополнительным преимуществом является отсутствие человеческого фактора со стороны собеседника, что позволяет иностранным обучающимся действовать спокойнее, чем в общении с реальным человеком, формируя при этом необходимые коммуникативные навыки. Данные инструменты могут быть использованы как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы.

Таблица 1

Преимущества иммерсивного подхода к обучению с использованием виртуальной или дополненной реальности

Преимущества	*Комментарий*
1. Повышение заинтересованности и мотивации обучающихся	Занятия в иммерсивной форме создают дополнительный интерес у обучающихся к образовательному процессу за счёт применения технологий и неограниченного спектра возможностей, что повышает мотивацию и вовлеченность обучающихся по сравнению с традиционными методами обучения
2. Повышение внимания и улучшение запоминания материала	VR и AR позволяют более глубоко погрузиться в изучаемый материал за счёт того, что обучающиеся могут видеть, слышать и взаимодействовать с объектами и явлениями в виртуальной среде, что, в свою очередь, способствует лучшему пониманию и запоминанию материала
3. Возможность практического применения знаний на практике	В соответствии с пирамидой запоминания Дойла, наибольший процент запоминания материала (до 90%) связан с применением его на практике, возможность чего в различных формах и предоставляет виртуальная среда. Особенно важным является то, что практическое применение знаний в VR и AR не требует использования дополнительных ресурсов
4. Развитие критического и проблемного мышления	Практическое применение знаний учащимися, как правило, требует решения практических задач и проблем, возникающих в процессе профессиональной или повседневной деятельности, что развивает критическое и проблемное мышление обучающихся
5. Развитие эмоционального интеллекта (EQ) и креативности	Применение VR и AR дает возможность моделировать различные ситуации, позволяющие развивать самосознание, самоконтроль, коммуникабельность, мотивацию и сочувствие обучающихся как компоненты EQ. Виртуальная среда также способствует самостоятельному творчеству обучающихся как в рамках аудиторной, так и внеаудиторной работы, содействуя развитию их креативности
6. Преодоление географических и временных границ	VR и AR позволяют перемещаться не только в пространстве (в другие страны и на другие континенты), но и во времени, детально изучая другие эпохи и регионы, что способствует большему погружению и более детальному знакомству с изучаемыми объектами
7. Индивидуализация обучения	VR и AR позволяют обеспечить большую индивидуализацию образовательного процесса, исходя из знаний, возможностей и целей каждого конкретного обучающегося в рамках единой виртуальной среды

Таблица 2

Преимущества иммерсивного подхода в обучении иностранным языкам (в частности РКИ) с использованием виртуальной или дополненной реальности

Преимущества	*Комментарий*
1. Погружение в виртуальную языковую среду изучаемого языка (русского)	Возможность существования и коммуникации в виртуальной языковой среде изучаемого языка, в рамках которой развиваются навыки понимания аутентичной иноязычной речи, формирование корректного произношения посредством подражания произношению собеседников, расширение словарного запаса и др. Комплексно виртуальная языковая среда обеспечивает практику речи на иностранном языке, умение формулировать свои мысли на нём, понимать речь собеседников и адекватно на неё реагировать
2. Знакомство со стилями речи и практика использования языка в разных речевых ситуациях	Виртуальная языковая среда позволяет моделировать различные ситуации и сценарии общения, что развивает понимание стилистических особенностей русского языка и обеспечивает практику устного и письменного общения в различных стилях и позволяет подготовить студента к повседневному общению и выполнению профессиональных обязанностей в реальной жизни
3. Виртуальное взаимодействие с носителями языка	При применении VR возможно объединение в рамках единого виртуального пространства носителей языка и изучающих язык, находящихся географически на разных континентах. Это способствует не только практике речи, но и развитию межкультурного диалога и даёт огромные возможности для обучения, обеспечивая эффект со-присутствия
4. Развитие лингвокультурной и социокультурной компетенций	Виртуальные среды могут создаваться и для погружения в культуру изучаемого языка, что формирует знания о культурных основах языковой системы и специфике использования языковых единиц в контексте конкретной культуры. Также виртуальная среда обеспечивает быстрое и эффективное знакомство со страной, её регионами, особенностями культуры и ключевыми достопримечательностями

2. VR-общение с Chat-GPT

Chat-GPT, являясь искусственным интеллектом, позволяет иностранным обучающимся практиковать устное общение и аудирование с ИИ, имитирующим носителя языка, что способствует развитию соответствующих навыков с более полным погружением в ситуацию и снижением стресса за счёт отсутствия реального живого собеседника. При этом Chat-GPT способен обеспечить достаточную спонтанность общения для формирования навыков спонтанной речи в различных ситуациях повседневного и делового общения. Данный инструмент может использоваться как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы.

3. Проектная работа в VR

Виртуальное пространство способно обеспечить и проектную работу в рамках обучения РКИ. К примеру, возможно создание и наполнение собственного виртуального пространства (комнаты) различным тематическим материалом (к примеру, информацией о своей стране и её достопримечательностях на русском языке, особенностях делового общения в России и родной стране и т. д.). Наполнение комнаты происходит в рамках самостоятельной работы студентов, которые впоследствии на занятии погружаются в созданное пространство и взаимодействуют в нём, решая конкретные задачи.

Помимо собственно образовательных возможностей VR имеет значительный потенциал применения в процессе адаптации иностранцев в России, а также при формировании у них социокультурной компетенции.

1. VR-путешествия в формате 360

Одним из интерактивных форматов знакомства иностранных обучающихся с российской географией и культурой является формат VR-путешествий, использующий видео формата 360. В рамках просмотра таких видео обучающийся полностью погружается в атмосферу места, при этом нет необходимости тратить дополнительные средства на путешествие. Они будут полезны даже для иностранцев, находящихся в России, т. к. позволяют знакомиться с другими регионами и городами РФ в комфортных условиях без дополнительных затрат. Огромным преимуществом является также и то, что уже на сегодняшний день существует огромное количество видео необходимого формата не только по городам, но и по отдельным российским объектам, в некоторых музеях (например, в Эрмитаже) в видео включена также костюмированная экскурсия на русском языке.

2. Знакомство с конкретными локациями и кампусом университета в формате симулятора

Использование VR-симуляторов может использоваться также и для обеспечения эффективной адаптации иностранных обучающихся не только к российским реалиям, но и к инфраструктуре конкретного вуза. Для этого необходимо создание виртуальной копии вуза, внутри которой они смогут отработать собственную навигацию к различным необходимым им объектам (деканату, библиотеке, медкабинету и т. д.).

В заключение хотелось бы подчеркнуть ряд важных аспектов, связанных с ролью и местом виртуальной реальности в обучении РКИ и социокультурной адаптации иностранцев. Во-первых, интеграция VR в учебный процесс неизбежна и является закономерным процессом развития ИКТ. Во-вторых, виртуальная реальность несёт в себе значительный обучающий потенциал. В частности, для обучения РКИ наиболее значимы коммуникативные тренажёры и симуляторы, возможности общения с Chat-GPT и различные формы проектной работы. В-тре-

тьих, VR обладает значительным потенциалом для социокультурной адаптации иностранцев не только к российским реалиям, но и к инфраструктуре конкретного вуза. Несомненно, оборудование для обеспечения занятий в VR стоит недешево, но оно позволяет обеспечить значительную экономию средств впоследствии, что, по нашему мнению, делает данные затраты рентабельными. Безусловно, необходимы дальнейшие исследования путей применения VR в обучении РКИ, разработка конкретных методик, проведение опытного обучения и создание на его основе обучающих материалов и методических рекомендаций по их применению.

Библиографический список

1. Горбунова Н.В. Применение технологий виртуальной реальности в контексте профессионального образования. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-1: 131–134.
2. Моисеева А.П. Виртуализация как социальная трансформация и коммуникация. *Известия Томского политехнического университета.* 2020; Т. 316, № 6: 141–146.
3. Благодетелева Н.К. Тенденции и перспективы использования современных VR-технологий в иноязычном образовании в системе высшего образования России. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 109–113.
4. Давыдова Д., Гильванов Г.Р., Кукушкина Я.В., Романова И.Ю. Иммерсивные технологии в высшем образовании. *Известия Петербургского университета путей сообщения.* 2023; № 1: 120–132.
5. Краснова Т.И. Потенциал иммерсивной виртуальной реальности в обучении иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 89–91.
6. Мукашева М.У., Григорьев С.Г., Омирзакова А.А., Калкабаева З.К., Жанасбаева А.С. Психолого-педагогические аспекты использования иммерсивных технологий в образовании. *Вестник МГПУ.* Серия: Информатика и информатизация образования. 2023; № 1 (63): 101–110.
7. Ростовцева П.П. Виртуальная реальность в иноязычном учебном процессе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 233–235.
8. Шитова И.Ю. Перспективы технологий виртуальной реальности в гуманитарном образовании. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 4: 41–45.
9. Козлов А.В. Виртуальная и дополненная реальности в высшем образовании. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 2: 112–115.
10. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2022; № S1: 110–113.
11. Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании. *Современное педагогическое образование.* 2022; № 6: 15–19.

References

1. Gorbunova N.V. Primenenie tehnologij virtual'noj real'nosti v kontekste professional'nogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-1: 131-134.
2. Moiseeva A.P. Virtualizaciya kak social'naya transformaciya i kommunikaciya. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2020; T. 316, № 6: 141-146.
3. Blagodeteleva N.K. Tendencii i perspektivy ispol'zovaniya sovremennyh VR-tehnologij v inoyazychnom obrazovanii v sisteme vysshego obrazovaniya Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 109-113.
4. Davydova D., Gil'vanov G.R., Kukushkina Ya.V., Romanova I.Yu. Immersivnye tehnologii v vysshem obrazovanii. *Izvestiya Peterburgskogo universiteta putej soobscheniya.* 2023; № 1: 120-132.
5. Krasnova T.I. Potencial immersivnoj virtual'noj real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 89-91.
6. Mukasheva M.U., Grigor'ev S.G., Omirzakova A.A., Kalkabaeva Z.K., Zhanasbaeva A.S. Psihologo-pedagogicheskie aspekty ispol'zovaniya immersivnyh tehnologij v obrazovanii. *Vestnik MGPU.* Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2023; № 1 (63): 101-110.
7. Rostovceva P.P. Virtual'naya real'nost' v inoyazychnom uchebnom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 233-235.
8. Shitova I.Yu. Perspektivy tehnologij virtual'noj real'nosti v gumanitarnom obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 4: 41-45.
9. Kozlov A.V. Virtual'naya i dopolnennaya real'nosti v vysshem obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 2: 112-115.
10. Starodubceva E.A. Ispol'zovanie tehnologii virtual'noj real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022; № S1: 110-113.
11. Korneeva N.Yu., Uvarina N.V. Immersivnye tehnologii v sovremennom professional'nom obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2022; № 6: 15-19.

Статья поступила в редакцию 15.12.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-67-71

Konoplev V.V., *postgraduate, Department of Pedagogy and Developmental Psychology, School of Education, Far Eastern State Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: kon_victor10@mail.ru*

MODEL OF SUPPORTING RESEARCH ACTIVITIES OF JUNIOR COURSES STUDENTS IN HUMANITIES TRAINING IN INTERDISCIPLINARY PROJECTS. The article elucidates the outcomes of the formulation of a theoretical framework aimed at facilitating the research endeavors of undergraduate students in the humanities within the framework of interdisciplinary projects. The rationale for such an undertaking is grounded in the challenges encountered in the advancement of the philosophy of science, the transition to a post-non-classical scientific worldview, societal demands, and labor market requirements. The article studies organizational and pedagogical prerequisites for fostering the engagement and provision of support for interdisciplinary research activities among junior students, as well as the constituent elements of the pedagogical model designed to facilitate research activities among students.

Key words: **pedagogical modeling, pedagogical support, interdisciplinary research, research activities, students, professional education**

В.В. Коноплев, *аспирант, Департамент педагогики и психологии развития Школы педагогики Дальневосточного федерального университета, г. Владивосток, E-mail: kon_victor10@mail.ru*

МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ

В научной статье представлены результаты разработки теоретической модели сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов гуманитарных направлений подготовки в условиях междисциплинарных проектов. Необходимость такой разработки обоснована с опорой на проблемы развития философии науки, переход к постнеклассической научной картине мира, социальный заказ и требования рынка труда. В статье рассмотрены организационно-педагогические условия вовлечения и процесса сопровождения междисциплинарной научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов и компоненты модели педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов.

Ключевые слова: **педагогическое моделирование, педагогическое сопровождение, междисциплинарные исследования, научно-исследовательская деятельности, студенты, профессиональное образование**

Наука в современном понимании возникла в XVII веке в результате социальных изменений в общественном строе. Вопросами закономерностей развития науки, критериев истинности и рациональности использования научных теорий и концепций занимались такие известные философы науки, как Р. Бекон, М. Хайдагер, А. Койре, Т. Кун, В.С. Стёпин. Рассматривая современный период развития науки, мы можем заметить изменение характера научной действительности. Прежде всего, это проявляется в тенденции увеличения количества научных исследований, затрагивающих несколько научных областей, для изучения сложных саморазвивающихся систем, включающих в себя человека. Проведение таких исследований в области биотехнологии, экологии, археологии, педагогики и спортивных наук подтверждает переход к постнеклассической картине мира. Эта тенденция обусловлена современными условиями развития философии науки и различных сфер жизни общества, которые требуют решение проблемы с точки зрения разных наук. Система высшего образования является важным инструмен-

том для развития научно-исследовательской деятельности и подготовки высококвалифицированных научных кадров.

Однако существуют некоторые противоречия в образовательном процессе вузов. С одной стороны, студенты вузов, как правило, занимаются научно-исследовательской деятельностью в рамках «научных сообществ» и «открытых столов». С другой стороны, их деятельность сводится к повышению собственной публикационной активности с целью получения дополнительных стипендий, подготовки к выступлениям на научно-практических конференциях в рамках одного научного направления, что не способствует формированию умений проведения междисциплинарных научных исследований [1]. Основными причинами этого являются недостаточность имеющегося комплекса мероприятий, направленных на формирование положительного образа современного ученого и исследовательских интересов, а также отсутствие педагогических инструментов сопровождения и условий вовлечения в междисциплинарную исследовательскую деятельность. В связи с вышеперечисленным мы разработали теоретическую модель сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов.

Следовательно, целью исследования является определение организационно-педагогических условий и обоснование компонентов модели сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов

Задачи исследования:

1) выявить организационно-педагогические условия вовлечения и процесса сопровождения междисциплинарной научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов;

2) разработать модель педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов.

Научная новизна исследования заключается в том, что в представленной работе:

– конкретизированы организационно-педагогические условия процесса сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов;

– представлена структурная авторская модель педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов.

Практическая значимость исследования проявляется в его потенциальной полезности для руководителей научных отделов высших учебных заведений, научных руководителей и других специалистов, занимающихся организацией научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов гуманитарных направлений подготовки.

В ходе проведения исследования мы использовали следующие научные методы: анализ педагогической и философской литературы, систематизация и моделирование.

Мы опираемся на определение феномена «Педагогические условия», важного для нашего исследования. «Педагогические условия» – это компонент педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной, материальной и пространственной среды, воздействующих на личностные и процессуальные аспекты системы с целью обеспечения эффективного функционирования и развития [2].

Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова, Н.Г. Баженова, Ч.И. Назимова, С.Г. Добротворская, И.В. Шилова рассматривают педагогические условия следующих видов:

– организационно-педагогические;
– психолого-педагогические;
– дидактические.

Организационно-педагогические условия – совокупность определённых, целенаправленно созданных возможностей педагогического процесса, являющихся основой управления, функционирования и развития педагогической системы (педагогического процесса) (Д.А. Дворецкий, О.В. Галкина, Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова). Мы рассмотрим организационно-педагогические условия процесса сопровождения междисциплинарной научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов.

Определяя первое условие, мы обратимся к авторам, рассматривающим проблему мотивации в учебной деятельности, применимой в контексте организации занятий научно-исследовательской деятельностью студентов младших курсов (Е.П. Ильин, Л.И. Божович, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, М.Г. Ярошевский). И.А. Зимняя под мотивацией подразумевает некий сложный регулятор, влияющий на поведение и деятельность человека. Мотивация в рамках учебной деятельности является частным видом мотивации, имеющим собственную систему и специфику [3]. С позиции Е.П. Ильина, мотивация является динамическим процессом формирования мотива [4]. Мотив рассматривается с точки зрения основания поступка. А.Н. Леонтьев рассматривал мотив как некий объективный предмет, являющийся причиной деятельности [5].

В контексте рассмотрения и формирования мотивации к занятиям научно-исследовательской деятельностью важно рассмотреть такой раздел теории человеческой мотивации по А. Маслоу, как потребность в самоактуализации. Она понимается как реализация себя через развитие тех или иных качеств, заложенных в человеке [6]. Следовательно, при организации научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов необходимо выявление исходного уровня сформированности междисциплинарной исследовательской компетентности.

Определяя второе организационно-педагогическое условие, мы обратимся к мнению М.Г. Ярошевского. Он разделяет мотивацию научного творчества на внешнюю (влияние внешних факторов на деятельность человека, например, получение материальных благ, документа об образовании) и внутренние (желание человека самореализоваться в учебной, профессиональной и научно-исследовательской деятельности). Для исследователя важно иметь развитую внутреннюю мотивацию, которая будет способствовать углублению в проблему исследования [7].

Рассматривая формирование мотивации в учебной деятельности, применимой в контексте организации вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность, мы обратимся к работе автора А.И. Гебоса, который выявил факторы формирования положительного мотива в обучении. Мы затронем наиболее важные в контексте нашего исследования, которые могут использоваться при формулировании третьего организационно-педагогического условия. Это создание различных видов целей педагогического процесса для обучающихся, практическая направленность в обучении и создание благоприятной психологической обстановки для познавательной деятельности.

Анализируя работы авторов Н.П. Гончарук, В.П. Шестак, О.В. Зданович, посвященные проблеме формирования исследовательских компетенций, мы выявляем четвертое организационно-педагогическое условие. Им является включение разнообразных форм и методов с целью формирования междисциплинарной исследовательской компетентности.

В.П. Шестак понимает научно-исследовательскую компетентность как способность определенной личности к результативному применению имеющихся знаний, умений и опыта в рамках научной и профессиональной деятельности. Научно-исследовательская компетентность включает в себя когнитивную и некогнитивную группы компонентов [8].

Н.П. Гончарук выделила следующие наиболее эффективные инструменты развития научно-исследовательских компетенций студентов:

– определение студентами проблемы исследования;
– рефлексивные диалоги;
– использование интерактивных методов обучения (кейс-метод);
– включение студентов в научно-исследовательскую деятельность во внеучебное время (студенческое научное общество и научные кружки);
– возможность выбора студентами темы исследования с опорой на личный опыт и интересы;
– создание «микрогрупп» студентов с учетом исследовательских запросов для формирования навыков групповой работы, необходимых для будущей профессиональной деятельности [9].

Выявляя пятое организационно-педагогическое условие, мы опираемся на положения, обусловленные теорией мотивации в учебной деятельности Е.К. Ильина, который подразумевает повышение интереса к определённому виду деятельности, что обусловливает её положительную результативность.

Выявлены потенциальные организационно-педагогические условия вовлечения студентов в междисциплинарную научно-исследовательскую деятельность:

– определение исходного уровня развития междисциплинарной научно-исследовательской компетентности у студентов работником научного отдела структурного подразделения учебного заведения, имеющего диагностические методики;

– сотрудником научного отдела структурного подразделения или представителями СНО проводятся мероприятия, направленные на формирование первичной внутренней мотивации у студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью;

– определены желаемые результаты деятельности, сформированы цели и задачи занятий научно-исследовательской деятельностью, приемлемые для организаторов и участников процесса;

– реализация научно-исследовательской деятельности студентов происходит в рамках учебной и внеучебной деятельности с опорой на личный опыт студента, организованно групповое взаимодействие среди студентов различных курсов обучения и направлений подготовки;

– проводится диагностика эффективности научно-исследовательской деятельности студентов, подведение итогов за определённый период, создается система поощрений для наиболее успешных студентов.

Для реализации организационно-педагогических условий вовлечения студентов младших курсов в междисциплинарную научно-исследовательскую деятельность и комплексного решения проблем, связанных с мотивацией, развитием ценностных ориентиров и междисциплинарной исследовательской компетентности, разработана модель сопровождения студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов.

Использованием моделей в педагогическом процессе занимались такие учёные, как В.А. Ясвин, А.Н. Дахин, В.В. Сериков, В.И. Писаренко, Е.В. Ворсина, М.Г. Савельева.

Е.В. Ворсина и М.Г. Савельева отмечают, что при организации междисциплинарного педагогического взаимодействия в вузе существует необходимость создания структурной модели, что и подтверждает важность разработки нашей модели [10].

Разработанная модель педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов включает в себя следующие блоки (рис. 1):

Целевой блок модели является системообразующим и определяющим содержание образовательного процесса, этапы реализации технологии, используемые методы и предполагаемый результат образовательного процесса.

Целью процесса педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов является включение студентов первых и вторых курсов гуманитарных направлений подготовки в междисциплинарную научно-исследовательскую деятельность.

Для решения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1) выявить запросы студентов к занятиям научно-исследовательской деятельностью;

2) создать первичный положительный образ занятий научно-исследовательской деятельностью;

3) сформировать потребности и умения, необходимые для ведения научно-исследовательской деятельности в условиях междисциплинарности;

4) поддержать интерес к занятиям научно-исследовательской деятельностью.

Субъектами образовательного процесса, с одной стороны, являются студенты младших курсов гуманитарных направлений подготовки и, с другой стороны, представители различных структур современного университета, такие как

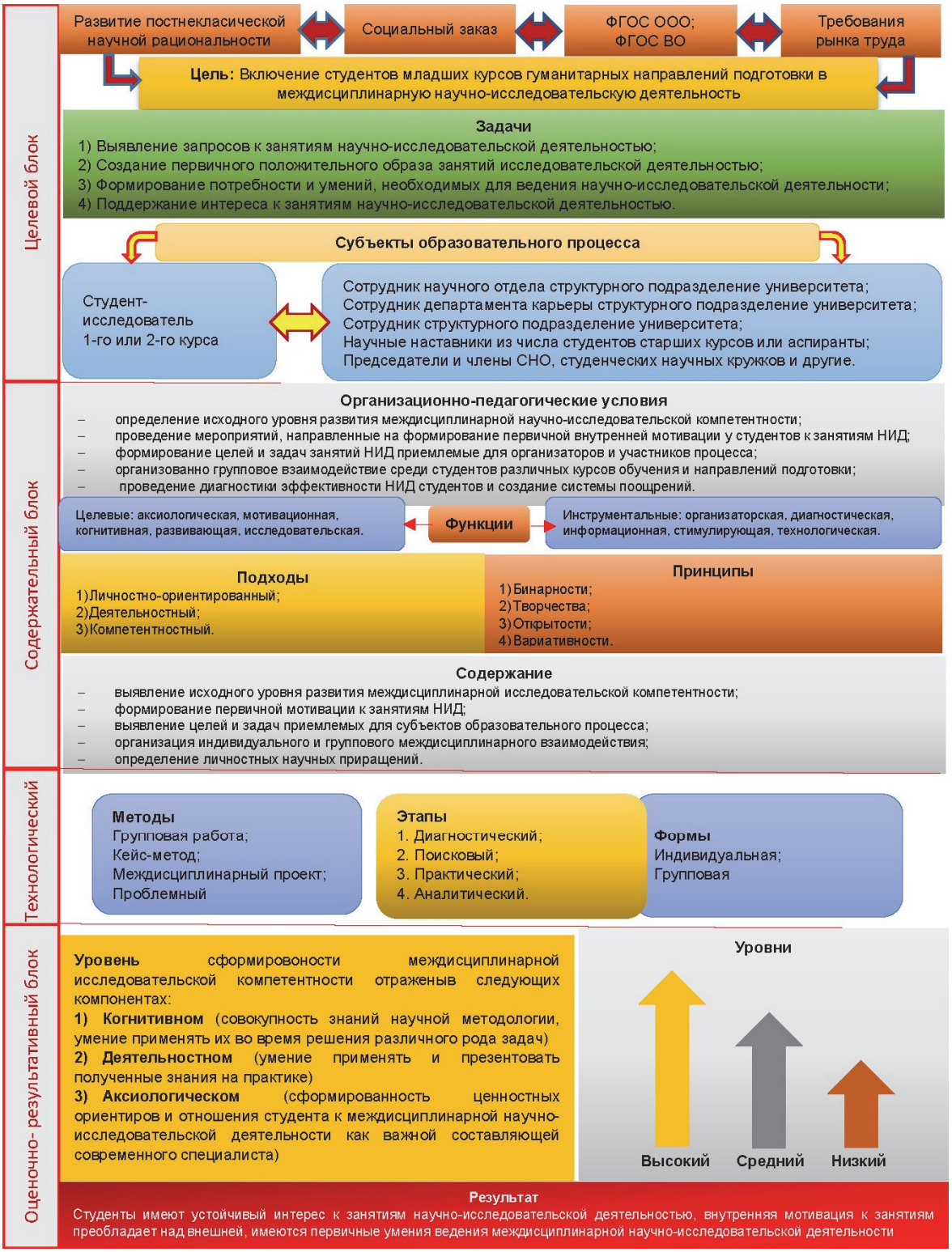


Рис. 1. Модель сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов

сотрудники научного отдела, департамента карьеры структурного подразделение университета, научные наставники из числа студентов старших курсов, аспиранты, профессорско-преподавательский состав университета.

Содержательный блок раскрывает ранее обоснованные потенциальные организационно-педагогические условия образовательного процесса.

Функции процесса педагогического сопровождения, разделены на *целевые* – развитие сущности человека, отраженные в цели образовательного процесса, и *инструментальные* – содержащиеся непосредственно в реализации технологии [11]. На основе ранее проведённого анализа научной литературы были выявлены следующие функции педагогического процесса:

– целевые (аксиологическая, мотивационная, развивающая, исследовательская);

– инструментальные (диагностическая, информационная, стимулирующая, организаторская).

Отражены следующие **принципы** реализации процесса педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов:

– **бинарности** (единство учебной и научно-исследовательской деятельности);

– **творчества** (опора на личный опыт обучающихся);

– **открытости** (учет интересов и запросов студентов при выборе направления и проблемы исследования);

– **вариативности** (многообразие используемых методов в обучении и создание междисциплинарных исследовательских групп).

В связи с этим нами сформирован следующий комплекс мероприятий:

– выявление исходного уровня развития междисциплинарной исследовательской компетентности;

– формирование первичной мотивации к занятиям НИД;

– выявление целей и задач, приемлемых для субъектов образовательного процесса;

– организация индивидуального и группового междисциплинарного взаимодействия;

– определение личностных научных приращений.

При реализации процесса педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов мы опираемся на следующие методологические **подходы:**

Личностно ориентированный – формирование положительного отношения у студентов к проведению междисциплинарных научных исследований с учетом их индивидуальных особенностей, целей и запросов на личностное и профессиональное развитие.

Деятельностный подход – стимулирование процессов самопознания, целеполагания и деятельности студентов при выборе направления и реализации командных междисциплинарных исследований.

Компетентностный подход – учет современных запросов и тенденций развития образования и науки с последующим формированием междисциплинарной исследовательской компетентности в рамках образовательно процесса университета.

Технологический компонент отражает этапы, методы и формы реализации технологии педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов в условиях междисциплинарных проектов. Технология рассматривается как непрерывная последовательность реализации компонентов, методов, средств для осуществления цели образовательного процесса [12].

Технология включает в себя следующие этапы:

1. Диагностический этап предполагает выявление трудностей и запросов у обучающихся при занятиях НИД, а также разработку критериев эффективности реализации образовательного процесса.

2. Поисковый этап направлен на формулирование приемлемых целей для всех субъектов образовательного процесса и сроков их выполнения. Учитываются пожелания обучающихся, их опыт и актуальный уровень развития междисциплинарной исследовательской компетентности.

3. Деятельностный этап включает в себя реализацию процесса педагогического сопровождения; прохождение дополнительных учебных занятий, направленных на формирование междисциплинарной исследовательской компетентности у студентов первых и вторых курсов гуманитарных направлений подготовки; посещение мероприятий научной направленности; выступление на семинарах, круглых столах, симпозиумах, научных конференциях; публикацию результатов проведенных междисциплинарных научных исследований.

4. Аналитический этап заключается в проведении рефлексии, выявлении сильных и слабых сторон после завершения образовательного процесса.

На основе раннее проведённого анализа научной литературы в ходе реализации процесса педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов имеется необходимость в использовании следующих методов:

– кейс-метод;
– групповая работа;
– проблемный метод;
– междисциплинарный проект.

Оценочно-результативный компонент содержит в себе критерии, уровни развитости и ожидаемые результаты.

Представленные критерии и уровни разработаны с опорой на «комплексную диагностику компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки» О.С. Андреевой, О.А. Селивановой, И.В. Васильевой; работ, посвящённых содержанию исследовательских компетенций и компетентности В.П. Шестак, Н.В. Шестак, О.В. Зданович; исследования, определяющие сущность междисциплинарности как методологического подхода в социогуманитарных науках В.А. Нехамкина и В.С. Степина.

У студентов сформировано ценностное отношение к науке как социокультурному феномену; они имеют устойчивый интерес к занятиям научно-исследовательской деятельностью; внутренняя мотивация к занятиям преобладает над внешней; имеются первичные умения ведения междисциплинарной научно-исследовательской деятельности; студенты имеют желание продолжить занятия НИД на старших курсах.

Предпринятый анализ педагогической и философской, научной литературы позволил нам:

– выявить потенциальные организационно-педагогические условия вовлечения студентов первых курсов в междисциплинарную научно-исследовательскую деятельность.

– разработать теоретическую модель сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов в условиях междисциплинарных проектов и обосновать содержание её блоков.

Далее планируется экспериментальная апробация модели педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов младших курсов и создание технологии сопровождения.

Библиографический список

1. Гарькин И.Н., Медведева Л.М., Назарова О.М. Решение проблем организации научно-исследовательской деятельности студентов в ВУЗе. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017; № 11-2: 281–285.
2. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.
3. Зимняя И.А. *Педагогическая психология.* Москва: Московский социально-педагогический институт, 2010.
4. Ильин Е.П. *Мотивация и мотивы.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
5. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии.* Москва: Смысл, 2000.
6. Маслоу А. *Мотивация и личность.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
7. Ярошевский М.Г. *О внешней и внутренней мотивации научного творчества. Проблемы научного творчества в современной психологии*. Москва: Дело, 2004.
8. Шестак В.П., Шестак Н.В. Формирование научно-исследовательской компетентности и "академическое письмо». *Высшее образование в России*. 2011; № 12: 115–119.
9. Гончарук Н.П., Сагдеева Г.С. Формирование научно-исследовательской компетенции будущих специалистов. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013; Т. 16, № 3: 315–320.
10. Ворсина Е.В., Савельева М.Г. Моделирование междисциплинарного педагогического взаимодействия в вузе. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021; Т. 31, № 2: 209–216.
11. Рожков М.И., Иванова И.В. Сопровождение саморазвития детей как целевая функция дополнительного образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2017; № 4: 131–138.
12. Кутепов М.М., Илященко Л.К., Морозов Д.Л. Технологии организации учебного процесса с использованием онлайн-курса. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 1 (26): 230–232.

References

1. Gar'kin I.N., Medvedeva L.M., Nazarova O.M. Reshenie problem organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v VUZe. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2017; № 11-2: 281-285.
2. Ippolitova N.V., Sterhova N.S. Analiz ponyatiya "pedagogicheskie usloviya": suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8-14.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Moskovskij social'no-pedagogicheskij institut, 2010.
4. Il'in E.P. *Motivaciya i motivy*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
5. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii*. Moskva: Smysl, 2000.

6. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
7. Yaroshevskij M.G. *O vneshnej i vnutrennej motivacii nauchnogo tvorchestva. Problemy nauchnogo tvorchestva v sovremennoj psihologii*. Moskva: Delo, 2004.
8. Shestak V.P., Shestak N.V. Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti i "akademicheskoe pis'mo». *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011; № 12: 115-119.
9. Goncharuk N.P., Sagdeeeva G.S. Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetencii buduschih specialistov. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2013; T. 16, № 3: 315-320.
10. Vorsina E.V., Savel'eva M.G. Modelirovanie mezhdisciplinarnogo pedagogicheskogo vzaimodejstviya v vuze. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2021; T. 31, № 2: 209-216.
11. Rozhkov M.I., Ivanova I.V. Soprovozhdenie samorazvitiya detej kak celevaya funkciya dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017; № 4: 131-138.
12. Kutepov M.M., Ilyaschenko L.K., Morozov D.L. Tehnologii organizacii uchebnogo processa s ispol'zovaniem onlajn-kursa. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; T. 8, № 1 (26): 230-232.

Статья поступила в редакцию 28.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-71-73

***Kravchenko K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kka-78@mail.ru*
***Shalyapin O.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: shalyapin.oleg@mail.ru*

GRADUATE QUALIFICATION WORK IN THE MODERN SYSTEM OF HIGHER ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION. The article examines the process of reforming education, where global changes have taken place that have caused the need to revise the entire organization of the educational process in the system of art and pedagogical education. Among other things, the course and diploma design underwent significant changes. The methodological basis for considering this problem is the research of a number of scientists, who note that in modern conditions, when training periods are reduced, and training hours are redistributed towards increasing independent work, when state standards require the formation of conditional competencies, it is necessary to revise the organization, content and structure of course and graduation qualification works. The authors note that it is necessary to pay special attention to the development of requirements for the content and conditions of course and graduation qualification works. It is necessary to purposefully integrate various components of the educational process in higher education, including course and diploma design, should be a single integration structure. In the context of the issue under consideration, it is proposed to integrate research conducted in the framework of coursework into graduation qualification work. In the system of training a bachelor of fine arts, traditionally, a diploma project is built on three main components: art history research, artistic and creative research, methodological research. It is advisable to observe students, their development, professional preferences, and consistently orient them on the topic of graduation qualification work from the initial undergraduate courses.

Key words: **course work, graduation qualification work, scientific and creative research, special artistic disciplines**

***К.А. Кравченко**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru*
***О.В. Шаляпин**, д-р пед. наук, проф., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: shalyapin.oleg@mail.ru*

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается процесс реформирования образования, где произошли глобальные изменения, которые вызвали необходимость пересмотра всей организации учебного процесса в системе художественно-педагогического образования. В том числе подверглось значительным изменениям курсовое и дипломное проектирование. Методологическим основанием для рассмотрения данной проблемы являются исследования ряда ученых, которые отмечают, что в современных условиях, когда сокращаются сроки обучения, а также происходит перераспределение учебных часов в сторону увеличения самостоятельной работы, когда государственные стандарты требуют сформированности условных компетенций, необходимо пересмотреть организацию, содержание и структуру курсовых и выпускных квалификационных работ. Авторами отмечается, что необходимо уделить особое внимание разработке требований к содержанию и условиям выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ. Необходима целенаправленная интеграция различных компонентов учебного процесса в высшей школе, в том числе курсовое и дипломное проектирование должно представлять собой единую интеграционную структуру. В контексте рассматриваемого вопроса предлагается интегрировать исследования, проводимые в рамках курсовых работ, в выпускную квалификационную работу. В системе подготовки бакалавра изобразительного искусства традиционно дипломный проект строится на трех основных составляющих: искусствоведческое исследование, художественно-творческое исследование, методическое исследование. Целесообразно уже с начальных курсов обучения в бакалавриате наблюдать за студентами, их развитием, профессиональными предпочтениями и последовательно ориентировать их на тему выпускной квалификационной работы.

Ключевые слова: **курсовая работа, выпускная квалификационная работа, научно-творческое исследование, специальные художественные дисциплины**

В процессе реформирования произошли глобальные изменения парадигмы образования, которые вызвали необходимость пересмотра всей организации учебного процесса в системе художественно-педагогического образования, а также содержания подготовки по специальным художественным дисциплинам. Значительным изменениям подверглось, в том числе, курсовое и дипломное проектирование.

Возникает настоятельная потребность в объективном анализе и оценке всех изменений с точки зрения их эффективности и адаптированности к новым условиям, так как курсовое и дипломное проектирование является наиболее важной и требующей к себе пристального внимания частью учебного процесса, в ходе которого овладение общепрофессиональными, профессиональными, предметными компетенциями происходит посредством выполнения серьезного самостоятельного исследования по ключевым дисциплинам учебного плана.

Проблема организации и разработки содержания курсовых и дипломных проектов актуальна, что подтверждается вниманием со стороны ряда исследователей (С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова [1], О.В. Соболева [2], Е.Ф. Кузнецов [3], С.П. Рощин [4], А.М. Савинов [5], С.П. Ломов [6; 7], Л.Г. Медведев [8; 11], О.В. Шаляпин [12; 14] и другие).

В системе художественно-педагогического образования курсовые работы рассматриваются как один из этапов обучения и освоения исследовательской, художественно-творческой и методической деятельности, осуществляемой при активной поддержке и консультациях преподавателя, являющегося куратором индивидуальной траектории деятельности студента. В процессе выполнения курсовых работ студент будет изучать и анализировать литературу, отбирать материал для экспериментов, выполнять творческую работу в одном из видов искусства, презентовать и обсуждать полученные результаты, готовить выводы и рекомендации.

С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова [1] рассматривают курсовую работу как учебное проектирование, которое направлено на освоение инновационной деятельности в рамках осваиваемой дисциплины. «Учебное проектирование, как никакая другая форма обучения, способствует формированию готовности студентов к выполнению профессиональных функций в связи с комплексным характером заданий, близостью его структуры к структуре реальной проектной деятельности» [1, с. 726].

О.В. Соболева [2] рассматривает курсовое и дипломное проектирование как инструмент формирования творческого мышления студента, так как процесс выполнения курсового и дипломного исследования является активной формой обучения.

При этом Е.Ф. Кузнецов [3], С.П. Рощин [4], А.М. Савинов [5], С.П. Ломов [7], Л.Г. Медведев [9; 10], О.В. Шаляпин, К.А. Кравченко [15] отмечают, что в современных условиях, когда сокращаются сроки обучения, а также происходит перераспределение учебных часов в сторону увеличения самостоятельной работы, когда государственные стандарты требуют сформированности условных компетенций, необходимо пересмотреть организацию, содержание и структуру курсовых и выпускных квалификационных работ.

По анализу научных публикаций [13–23] становится ясно, что сегодняшняя радикальная модернизация высшей профессиональной школы базируется на внедрении современных технических средств, информационных и компьютерных

технологий (как этого требуют нормативные документы), но в первую очередь необходимо учитывать традиции и особенности развития художественно-педагогического образования, специфику подготовки художника-педагога.

Выпускная квалификационная бакалаврская работа выполняется студентами в сложных условиях, так как учебная нагрузка на выпускном курсе достаточно высока, и график учебного процесса включает в себя полноценное освоение компетенций различных дисциплин и практик вплоть до конца мая. Таким образом, на работу непосредственно над дипломом остается менее месяца.

Возникает противоречие между требованиями к качеству выполнения выпускной работы и минимальным временем на ее реализацию, притом что выпускная квалификационная работа является полноценным исследованием, осуществляемым по трем направлениям: искусствоведческое (первая глава ВКР), художественно-творческое (вторая глава ВКР), методическое (третья глава ВКР), где художественно-творческое исследование представляет собой не только текст, но и полноценную творческую работу, выполненную в выбранном виде изобразительного искусства и художественном материале (живопись, графика, скульптура и т. п.). Решение этого противоречия является важной целью проектирования образовательного процесса.

В таких условиях основными задачами разработки требований к выполнению курсовых и выпускных бакалаврских работ становятся задачи интеграции содержания всех дисциплин и практик в единую структуру, узловыми моментами которой становятся исследования, проводимые в ходе работы над несколькими курсовыми проектами.

Курсовые работы бакалавра в системе художественно-педагогического образования включают в себя описание или обозначение актуальных научных, художественно-творческих, методических проблем и использование конкретного изученного предметного материала. Курсовые работы должны продемонстрировать знание автором основных методов исследования, умение их применять, владение научным стилем речи, практическими умениями создавать художественный образ в материале и т. д. Процесс подготовки бакалавра при выполнении курсовых работ может представлять собой применение конкретных научных методов анализа или объяснение материала, необходимого для преподавания изучаемого предмета в различных образовательных учреждениях. Этот тип работы представляет собой заявку на продолжение исследования для итоговой выпускной квалификационной работы.

Таким образом, очевидно, что необходима целенаправленная интеграция различных компонентов учебного процесса в высшей школе. Интегрировать в учебном процессе можно различные его компоненты. В контексте рассматриваемого вопроса предлагается интегрировать исследования, проводимые в рамках курсовых работ, в выпускную квалификационную работу.

В современных условиях наиболее целесообразно запланировать в учебном плане три курсовые работы: по истории изобразительного искусства, по специальной художественной дисциплине (по выбору студента), по методике преподавания изобразительного искусства. Все три курсовые работы должны быть частью будущей выпускной квалификационной работы, и их содержание должно логично освещать одну тему с трех ракурсов: искусствоведческий аспект, художественно-творческий, методический.

Таким образом, уже с начальных курсов обучения в бакалавриате необходимо наблюдать за студентами, их развитием, профессиональными предпочтениями и последовательно ориентировать на тему выпускной квалификационной работы. При таком подходе уже на третьем курсе в процессе выполнения курсовой работы по истории изобразительного искусства будущий руководитель выпускной квалификационной работы принимает участие в выборе темы курсовой работы, составлении оглавления, а также консультирует процесс ее выполнения.

Профессиональный взгляд на образы, формирующийся в процессе изучения истории искусств, позволяет студентам достичь более высокого уровня понимания отечественных и зарубежных произведений искусства. Разумеется, выбор тем курсовой работы должен быть лично важным для студента, определяться его интересами, предпочтениями, сильными эмоциональными впечатлениями от общения с объектами изобразительного искусства и подкрепляться прогнозами относительно его будущей профессиональной педагогической и художественно-творческой деятельности.

С учетом искусствоведческого исследования, проведенного студентом, с помощью будущего руководителя диплома формулируется тема курсовой работы по специальной художественной дисциплине (живопись, графика, скульптура и т. п.).

Студент выполняет законченное произведение в избранном виде и жанре изобразительного искусства. Работа выполняется поэтапно с обязательным сбором подготовительных материалов, форэскизов, натурных зарисовок и этюдов. Окончательный эскиз должен быть представлен в материале и оформлен в соответствии с современными требованиями.

Курсовая работа по специальным художественным дисциплинам является итогом трехлетнего изучения большого предметного цикла, она аккумулирует компетенции, сформированные в ходе изучения цветоведения, пропедевтики, перспективы, пластической анатомии, композиции, рисунка, живописи, скульптуры и других дисциплин, и практик (пленэрная практика, научно-исследовательская работа и т. д.). Такая фундаментальная база позволяет студентам довольно осознанно подходить к процессу создания художественного образа различными материалами и средствами.

В процессе курсового исследования основное внимание студентов концентрируется на композиционном решении, то есть на важнейших композиционных моментах художественной формы, которые придают произведению единство и целостность, подчиняя элементы друг другу и образуя единое целое. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что в искусстве композиция сочетает в себе также отдельные моменты (реальные или иллюзорные образования пространства и объема, симметрию и асимметрию, масштаб, ритм и пропорции, нюансы и контрасты, составляющие художественную форму, перспектива, группировка, цветовая гамма и т. д.).

В ходе работы рекомендуется применять основные принципы сочинения композиции путем проведения предварительного композиционного эскизирования, которое является частью подготовительного этапа работы. В процессе создания произведения размещение и распределение изобразительных элементов происходит по определенной схеме, по логической последовательности, установленной автором работы. Изобразительные средства, выбранные студентом, должны быть гармонизированы и подчинены целому, нельзя забывать о деталях, в которых важна убедительность и узнаваемость. Поэтому в подготовительный этап курсового исследования помимо композиционного поиска включается поиск тонального и колористического решения, эмоционально-образного стилистического решения, и только после этого студент переходит к работе непосредственно над итоговым изображением.

Процесс создания художественного произведения должен быть подробно описан в текстовой части курсовой работы, которая увязана по смыслу с предыдущей курсовой работой по истории изобразительного искусства, так как выполнение собственного произведения студент соотносит с тенденциями развития современного искусства.

На четвертом курсе студенты выполняют курсовую работу по методике преподавания в области изобразительного искусства. Это логическое продолжение исследований в области педагогики, психологии художественного творчества, психологии возрастного развития и методологии, а также художественных дисциплин (композиция, цветоведение, живопись, рисунок, графика, скульптура и другие). В процессе понимания законов изобразительной грамотности, средств и приемов необходимо привлечь внимание студентов к современным проблемам образовательного процесса и эстетического воспитания в общеобразовательных школах, а также в системе дополнительного образования. В процессе изображения он создает художественные образы и указывает пути и средства решения этих задач. Важно, чтобы теоретические положения не отделялись от практических художественных работ.

Процесс разработки студентом авторской методики следует связывать с его живым изобразительным опытом в процессе выполнения учебных и творческих работ, а также курсовой работы по специальным художественным дисциплинам.

Курсовая работа по методике обучения и воспитания является одним из видов учебной деятельности, способствующей развитию самостоятельности в приобретении необходимых профессионально-педагогических качеств. Цель – углубить теоретические знания о художественном образовании и обеспечить более тщательную практическую подготовку к будущей педагогической должности учителя рисования или педагога дополнительного образования.

Таким образом, курсовое проектирование интегрируется в структуру выпускной квалификационной работы будущего художника-педагога. Длительное, разностороннее и глубокое изучение темы, общение с преподавателями различных дисциплин в контексте проведения такого исследования существенно активизируют самостоятельность научной и творческой мысли студента, повышают уровень профессионального художественного и педагогического мастерства, а также степень самостоятельности выводов и обобщений.

Практика работы в системе высшего художественно-педагогического образования показала, что подобный подход к организации курсового и дипломного проектирования повышает уровень заинтересованности и мотивации студента. Кроме того, такое экономное распределение времени дает возможность студентам-дипломникам на пятом курсе выполнить более качественно серьезную творческую работу в выбранной художественной технике, так как работа над текстом сводится к объединению трех курсовых работ, а практическая часть второй курсовой работы в полном объеме входит в состав поисковой части диплома.

Разработанная методика организации работы над ВКР бакалавра создает оптимальные условия обучения выпускников для совершенствования своей учебно-познавательной деятельности на каждом этапе, овладения современными методиками, организационными формами и средствами проведения исследования, а также системного и всестороннего понимания сущности будущей профессиональной деятельности художника-педагога.

Библиографический список

1. Дворецкий С.И., Муратова Е.И. Формирование готовности студентов инженерных специальностей к инновационно-проектной деятельности в процессе курсового и дипломного проектирования. *Вестник ТГТУ*. 2003; Т. 9, № 4: 725–740.

2. Соболева О.В. Формирование творческого мышления будущего инженера в курсовом и дипломном проектировании. *Вестник ТГПУ*. 2009; Выпуск 11 (89): 35–38.
3. Кузнецов Е.Ф. Психология визуального восприятия и творческая подготовка художника-педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2008; № 2: 43–46.
4. Рощин С.П. Художественная грамота в контексте образовательных дисциплин художника-педагога. *Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания*: межвузовский сборник научно-методических трудов. Москва, 2018: 43–50.
5. Савинов А.М. Система педагогических взаимоотношений в процессе обучения академическому рисунку. *Проблемы художественно-технологического образования в школе и вузе*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2019: 80–85.
6. Ломов С.П., Ломова Н.Ф. *История и теория методов обучения рисованию в школах России*: монография. Москва, 2018.
7. Ломов С.П. Методология художественно-образовательной деятельности как основа научной школы. *Пути и средства повышения качества художественного образования и эстетического воспитания*: межвузовский сборник научно-методических трудов. Москва, 2018: 5–13.
8. Медведев Л.Г., Шаров А.С. Художественное познание в подготовке к профессиональной изобразительной деятельности. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2019; № 1 (22): 115–117.
9. Медведев Л.Г., Маврин С.А. О проблемах современного художественно-педагогического образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; № 4 (21): 126–128.
10. Медведев Л.Г. О состоянии художественного образования. *Профессиональное образование. Столица*. 2014; № 8: 14–16.
11. Медведев Л.Г. Художественное образование в социокультурном пространстве. *Педагогический журнал Башкортостана*. 2014; № 3 (52): 46–52.
12. Шаляпин О.В., Кучеревская М.О. Принцип преемственности в непрерывном художественном образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2020; № 3: 47–54.
13. Шаляпин О.В., Кучеревская М.О. Подготовка магистрантов в современном художественно-педагогическом образовании. *Сибирский педагогический журнал*. 2020; № 5: 68–74.
14. Шаляпин О.В. Изобразительное искусство в современном художественно-педагогическом образовании. *Грани великой степи: художественное образование на современном этапе*: материалы Международного Арт-Форума, посвященного 50-летию Института искусств, культуры и спорта КазНПУ им. Абая. 2019: 32–35.
15. Шаляпин О.В., Кравченко К.А. Методическое построение учебно-изобразительного процесса в системе подготовки художника-педагога. *Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна*. 2017; № 1: 107–111.
16. Шаляпин О.В. Художественно-педагогическое образование. *Современные тенденции изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна*. 2015: 49–56.
17. Шаляпин О.В. Инновационные модели обучения в художественно-педагогическом образовании. *Омский научный вестник*. Серия: Общество. История. Современность. Омск, 2010; № 3 (67): 228–231.
18. Медведев Л.Г. *Пути формирования графического художественного образа на занятиях по академическому рисунку*. Диссертация доктора педагогических наук. Москва, 1987.
19. Сухарев А.И. *Формирование композиционно-пространственного восприятия у студентов на занятиях по рисунку.* Диссертация кандидата педагогических наук. Омск, 1999.
20. Кравченко К.А. *Формирование декоративного восприятия на занятиях по рисунку у студентов художественного колледжа*. Диссертация кандидата педагогических наук. Омск, 2009.
21. Кравченко К.А. Пути совершенствования современного художественно-педагогического образования. *Философия образования*. Новосибирск, 2014; № 5: 117–127.
22. Кравченко К.А., Сухарев А.И. Формирование и критерии оценки декоративного восприятия на занятиях спецрисунком. *Омский научный вестник*. Серия: Общество. История. Современность. Омск, 2012; № 4 (111): 269–272.
23. Сухарев А.И. Совершенствование методики обучения академическому рисунку студентов факультетов искусств педагогических вузов. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. Омск, 2015; № 4 (8): 103–105.

References

1. Dvoreckij S.I., Muratova E.I. Formirovanie gotovnosti studentov inzhenernyh special'nostej k innovacionno-proektnoj deyatel'nosti v processe kursovogo i diplomnogo proektirovaniya. *Vestnik TGTU*. 2003; T. 9, № 4: 725-740.
2. Soboleva O.V. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya buduschego inzhenera v kursovom i diplomnom proektirovanii. *Vestnik TGPU*. 2009; Vypusk 11 (89): 35-38.
3. Kuznecov E.F. Psihologiya vizual'nogo vospriyatiya i tvorcheskaya podgotovka hudozhnika-pedagoga. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2008; № 2: 43-46.
4. Roschin S.P. Hudozhestvennaya gramota v kontekste obrazovatel'nyh disciplin hudozhnika-pedagoga. *Puti i sredstva povysheniya kachestva hudozhestvennogo obrazovaniya i `esteticheskogo vospitaniya*: mezhvuzovskij sbornik nauchno-metodicheskih trudov. Moskva, 2018: 43-50.
5. Savinov A.M. Sistema pedagogicheskih vzaimootnoshenij v processe obucheniya akademicheskomu risunku. *Problemy hudozhestvenno-tehnologicheskogo obrazovaniya v shkole i vuze*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 80-85.
6. Lomov S.P., Lomova N.F. *Istoriya i teoriya metodov obucheniya risovaniyu v shkolah Rossii*: monografiya. Moskva, 2018.
7. Lomov S.P. Metodologiya hudozhestvenno-obrazovatel'noj deyatel'nosti kak osnova nauchnoj shkoly. *Puti i sredstva povysheniya kachestva hudozhestvennogo obrazovaniya i `esteticheskogo vospitaniya*: mezhvuzovskij sbornik nauchno-metodicheskih trudov. Moskva, 2018: 5-13.
8. Medvedev L.G., Sharov A.S. Hudozhestvennoe poznanie v podgotovke k professional'noj izobrazitel'noj deyatel'nosti. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 1 (22): 115-117.
9. Medvedev L.G., Mavrin S.A. O problemah sovremennogo hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 4 (21): 126-128.
10. Medvedev L.G. O sostoyanii hudozhestvennogo obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie. Stolica*. 2014; № 8: 14-16.
11. Medvedev L.G. Hudozhestvennoe obrazovanie v sociokul'turnom prostranstve. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2014; № 3 (52): 46-52.
12. Shalyapin O.V., Kucherevskaya M.O. Princip preemstvennosti v nepreryvnom hudozhestvennom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 3: 47-54.
13. Shalyapin O.V., Kucherevskaya M.O. Podgotovka magistrantov v sovremennom hudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 5: 68-74.
14. Shalyapin O.V. Izobrazitel'noe iskusstvo v sovremennom hudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii. *Grani velikoj stepi: hudozhestvennoe obrazovanie na sovremennom `etape*: materialy Mezhdunarodnogo Art-Foruma, posvyaschennogo 50-letiyu Instituta iskusstv, kul'tury i sporta KazNPU im. Abaya. 2019: 32-35.
15. Shalyapin O.V., Kravchenko K.A. Metodicheskoe postroenie uchebno-izobrazitel'nogo processa v sisteme podgotovki hudozhnika-pedagoga. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna*. 2017; № 1: 107-111.
16. Shalyapin O.V. Hudozhestvenno-pedagogicheskoe obrazovanie. *Sovremennye tendencii izobrazitel'nogo, dekorativno-prikladnogo iskusstva i dizajna*. 2015: 49-56.
17. Shalyapin O.V. Innovacionnye modeli obucheniya v hudozhestvenno-pedagogicheskom obrazovanii. *Omskij nauchnyj vestnik*. Seriya: Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. Omsk, 2010; № 3 (67): 228-231.
18. Medvedev L.G. *Puti formirovaniya graficheskogo hudozhestvennogo obraza na zanyatiyah po akademicheskomu risunku*. Dissertaciya doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1987.
19. Suharev A.I. *Formirovanie kompozicionno-prostranstvennogo vospriyatiya u studentov na zanyatiyah po risunku*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 1999.
20. Kravchenko K.A. *Formirovanie dekorativnogo vospriyatiya na zanyatiyah po risunku u studentov hudozhestvennogo kolledzha*. Dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. Omsk, 2009.
21. Kravchenko K.A. Puti sovershenstvovaniya sovremennogo hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk, 2014; № 5: 117-127.
22. Kravchenko K.A., Suharev A.I. Formirovanie i kriterii ocenki dekorativnogo vospriyatiya na zanyatiyah specrisunkom. *Omskij nauchnyj vestnik*. Seriya: Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'. Omsk, 2012; № 4 (111): 269-272.
23. Suharev A.I. Sovershenstvovanie metodiki obucheniya akademicheskomu risunku studentov fakul'tetov iskusstv pedagogicheskih vuzov. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. Omsk, 2015; № 4 (8): 103-105.

Статья поступила в редакцию 11.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-73-75

***Kravchenko K.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: kka-78@mail.ru*
***Serdyukova N.S.**, teaching assistant, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: serdyukovan-2016@mail.ru*

SOME ASPECTS OF ORGANIZING THE MODERN TRAINING PROCESS AT ART FACULTIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article is devoted to the analysis of problems of training bachelors in the system of higher artistic and pedagogical education. The authors consider the creation of new organizational and pedagogical conditions that will be based on the activation of independent creative activity of students. The article notes the need to reconsider the content and orga-

nization of the educational process in special artistic disciplines. In this regard, the issues of organizing both contact classes and independent work become important, in which a clear structure, the relationship of tasks and exercises, as well as students' understanding and acceptance of educational and creative tasks are important. Particularly noted is the need to create a holistic, continuous educational and creative process in the course of mastering all specialized disciplines and practices.

Key words: **artistic and pedagogical education, special artistic disciplines, creative approach, contact and independent work, motivation, organizational conditions**

***К.А. Кравченко**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: kka-78@mail.ru*
***Н.С. Сердюкова**, асс., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: serdyukovan-2016@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена анализу проблем подготовки бакалавров в системе высшего художественно-педагогического образования. Автором рассматривается создание новых организационно-педагогических условий, которые будут строиться на активизации самостоятельной творческой деятельности студентов. В статье отмечается необходимость пересмотреть содержание и организацию учебного процесса по специальным художественным дисциплинам. В связи с этим важными становятся вопросы организации как контактных занятий, так и самостоятельной работы, в которых важна четкая структура, взаимосвязь заданий и упражнений, а также понимание и принятие студентами учебно-творческих задач. Особо отмечается необходимость создания целостного непрерывного учебно-творческого процесса в ходе освоения всех профильных дисциплин и практик.

Ключевые слова: **художественно-педагогическое образование, специальные художественные дисциплины, творческий подход, контактная и самостоятельная работа, мотивация, организационные условия**

В условиях реформирования системы высшего образования остро обозначилась проблема становления и развития творческой личности будущего художника-педагога, способного к гибкости и вариативности в реализации профессиональной педагогической деятельности, так как современная школа, как и система дополнительного образования, предъявляет все более высокие требования к подготовке педагога.

«Система высшего профессионального образования стремительно меняется: переход высшей школы на обучение по программе бакалавриата и магистратуры сопряжено с резким сокращением учебных часов на специальные профессиональные дисциплины, что повлекло за собой поверхностное знакомство студентов с будущей профессией. К тому же перманентная «модернизация» образования, состоящая в активном создании видимости инновационных процессов в учебной работе, создает психологически неустойчивую среду, отрицательно влияющую на качество обучения» [1, с. 126].

Рассматривая современные условия становления и развития творческой личности будущего художника-педагога, необходимо определить движущие силы педагогического процесса, их единство в учебно-воспитательном процессе, а также развитие способностей студентов к художественно-творческой деятельности в системе высшего художественно-педагогического образования.

Анализ современных инновационных процессов в образовании позволил определить возможности взаимодействия традиционного подхода к процессу обучения специальным художественным дисциплинам с инновационным творческим подходом.

В ходе становления и развития системы высшего художественно-педагогического образования в России сложился традиционный подход, обеспечивающий достаточно высокое качество подготовки выпускника. Этот подход в своей основе имеет преобладающую репродуктивную деятельность студентов. «Основными категориями при этом являются эффективность обучения, критерии усвоения (эталонные образцы), формирующая и суммирующая оценка, предъявление информации и эталонов усвоения, коррекция учебных целей, обратная связь, обучающие процедуры, полное усвоение знаний и умений» [2, с. 102].

Ранее обучение специальным художественным дисциплинам требовало больших временных затрат, так как было направлено на длительную «штудию» и многократное выполнение изображений натурных постановок, моделей и разнообразных объектов различными художественными средствами.

Современное высшее художественно-педагогическое образование характеризуется некоторыми особенностями организации учебного процесса. Учебные планы содержат часы контактной и самостоятельной работы по специальным художественным дисциплинам (рисунок, живопись, скульптура, композиция и т. д.), при этом количество часов самостоятельной работы зачастую существенно превышает контактные.

Современные проблемы обучения специальным художественным дисциплинам находятся в зоне пристального внимания ученых-методистов (И.А. Башкатов, А.И. Иконников, С.Е. Игнатьев, С.П. Ломов, Л.Г. Медведев, О.В. Шаляпин и др.), которые предлагают разнообразные пути их решения. Их исследования направлены на изучение вопросов интеграции в художественно-педагогическом образовании, на применение инновационных подходов к преподаванию отдельных дисциплин и так далее.

Разработка нового подхода к образовательному процессу строится на анализе существующих проблем и результатов реформирования современной системы высшего образования. «Сфера образования формирует разноплановые способы организации педагогической деятельности различного направления, где необходимо развитие новых педагогических идей, нацеленных на повышение уровня знаний, умений и способности к самообразованию у обучающегося как субъекта образовательного процесса» [3, с. 83].

Применение привычного подхода к учебному процессу подготовки выпускника на художественных факультетах педагогических вузов наталкивается на современные требования, диктуемые государственными стандартами и другими нормативными документами. Это вызывает множество противоречий, влияющих на качество овладения профессиональными компетенциями. В частности, контактные занятия представляют собой ряд сменяющих друг друга длительных натурных постановок, при этом самостоятельная работа ограничивается выполнением набросков и этюдов. Учитывая количество контактных часов в действующих учебных планах, студенты успевают выполнить не больше двух–трех длительных работ. Этот факт не способствует овладению студентами профессиональными умениями по рисунку, живописи, композиции, скульптуре и другим специальным дисциплинам.

Таким образом, традиционный подход, требующий длительного времени для овладения профессиональными компетенциями, не вписывается в современные условия обучения в высшей школе. Необходимо акцентировать внимание на формировании личности будущего художника-педагога в контексте применения методов исследовательского и проблемного обучения специальным художественным дисциплинам.

К проектированию содержания образовательного процесса следует отнестись творчески, находя новые гибкие вариативные условия и методики обучения будущего художника-педагога, так как эти качества являются естественными для его будущей профессиональной деятельности. «Целью данного подхода является развитие у студентов возможности самостоятельно осваивать новый опыт, ориентиром деятельности педагога и учащихся является порождение новых знаний, способов действий, личностных смыслов» [4].

Перед высшим художественно-педагогическим образованием ставятся вопросы, касающиеся сохранения системы высшего художественно-педагогического образования в тяжелых условиях модернизации и реформирования.

«Современные государственные стандарты направлены на уничтожение профессионального образования, поскольку сокращены не только сроки обучения, но и аудиторные учебные часы, отводимые на специальные дисциплины, а также на профессиональные практики. Приоритетом стала самостоятельная работа обучающихся, которая не требует никаких затрат, однако никак не может заменить контактное обучение» [5, с. 189].

В контексте содержания современных ФГОС, учебных планов и других нормативных документов, перераспределяющих акцент с контактных занятий на самостоятельную работу, требуется применение нового творческого подхода к процессу обучения в высшей школе, который возможен только при условии личной заинтересованности профессорско-преподавательского состава структурных подразделений вуза, его подготовленности к реализации инновационных подходов. Это важное условие позволит построить образовательный процесс, направляя его на развитие определенных профессиональных качеств будущего художника-педагога: художественное эмоционально-образное восприятие, системное аналитическое мышление, которое влечет за собой понимание сути процесса художественно-творческой деятельности. Все дисциплины и практики, входящие в учебный план, должны стать четкой системной интегрированной структурой, опосредованно приучающей студентов к проведению разноплановых исследований: научных, методических, творческих.

Образовательный процесс в современных условиях будет функционировать наиболее эффективно только в том случае, если любое действие студента будет представлено как поисковая деятельность. Метод проблемного обучения становится определяющим. Каждая небольшая учебная задача, натурная постановка, тема являются проблемной ситуацией, решение которой находится только в результате активного поиска. Студент включен в этот процесс и является активным субъектом.

Все это требует, во-первых, создания совершенно иных организационно-педагогических условий, которые будут строиться на активизации самостоятельной творческой деятельности студентов.

Во-вторых, необходимо пересмотреть содержание и организацию учебного процесса по специальным художественным дисциплинам. В связи с этим важными становятся вопросы организации как контактных занятий, так и самостоятельной работы, в которых необходима четкая структура, взаимосвязь заданий и упражнений, а также понимание и принятие студентами учебных задач.

Инновационный творческий подход представляет собой комплекс мер, направленных на активизацию и эффективность образовательного процесса в вузе:

– усиление мотивации студентов, перерастающей в потребность в занятиях художественно-творческой деятельностью;

– взаимодействие контактной и самостоятельной работы на уровне организационных условий, а также тематического содержания и учебно-творческих задач специальных художественных дисциплин;

– необходимость создания целостного непрерывного учебно-творческого процесса в ходе освоения профильных дисциплин и практик.

Процесс мотивирования студентов к занятиям по специальным художественным дисциплинам напрямую связан с созданием благоприятных организационных условий.

Во-первых, необходимы специально оборудованные аудитории по рисунку, живописи, скульптуре, в которые студенты имеют свободный доступ для выполнения самостоятельной работы. Важным здесь является составление содержания самостоятельной работы, подробное проектирование задач каждой натурной постановки или задания, понимание и принятие их студентами. Регулярные консультации по самостоятельной работе должны осуществляться по графику. Эти условия создадут у студентов ощущение важности их учебно-творческой деятельности, ощущение заботы о них и внимания.

Во-вторых, важен процесс внеурочной деятельности студентов, их творческое взаимодействие с преподавателями, активное участие в научной и творческой работе кафедры. Выставки, конференции, публикации статей, творческие и научные олимпиады и конкурсы являются не только возможностью для студентов попробовать свои силы, стремиться к профессиональным достижениям, но и выступают частью учебного процесса, так как имеют в своей основе определенную последовательность действий, требуют системного мышления от студента, а также в процессе подготовки к каждому мероприятию решения комплекса задач.

В-третьих, мотивация студентов к занятиям художественно-творческой деятельностью намного усилится, если они четко себе представляют конечный результат каждой практической работы, осведомлены о критериях оценки учебно-творческих работ.

Критерии оценки разрабатываются для каждой дисциплины по трем уровням: восприятие, представление, техническое исполнение. Уровень восприятия при этом отвечает за профессиональный творческий подход к изобразительному процессу, так как гармоничное художественное восприятие, эмоционально-образное отношение к изобразительной деятельности являются ключом к становлению личности художника-педагога. Уровень представления оценивает научные знания по дисциплинам и реализацию их на практике. Уровень технического исполнения демонстрирует профессиональное владение различными художественными средствами, материалами и инструментами. Принятая в современной науке структура критериев оценки учебно-творческих работ является наиболее оптимальной, так как позволяет оценить процесс обучения наиболее объективно.

Каждая дисциплина должна иметь универсальные критерии оценки на весь период обучения. Критерии оценки разрабатывались многими учеными-методистами в контексте изучения проблем современного высшего художественно-педагогического образования (И.А. Башкатов, А.И. Иконников, К.А. Кравченко, С.П. Ломов, Л.Г. Медведев, О.В. Шаляпин и др.) таким образом, чтобы отразить все задачи обучения каждой художественной дисциплине, а в итоге у студентов были бы сформированы необходимые профессиональные компетенции.

Следующим условием внедрения творческого подхода к обучению художника-педагога является взаимодействие контактной и самостоятельной работы на уровне организационных условий, а также тематического содержания и учебно-творческих задач специальных художественных дисциплин.

Система взаимодействия контактных и самостоятельных занятий является универсальной для всех специальных художественных дисциплин и выстраивается в следующую структуру: часы контактной работы направлены на изучение принципов изображения (кратковременно-тренировочные упражнения), а также на поиск решений проблемных ситуаций (поисковые упражнения). Часы самостоятельной работы направлены на выполнение длительно-творческих заданий, в процессе которых реализуются знания и умения, полученные на контактных занятиях.

Для реализации этого условия требуются аудитории, специально подготовленные преподавателем. В аудиториях необходимо подготовить наглядные методические пособия, инструкционные карты, поставить натурные постановки, разработать и довести до студентов рекомендации по выполнению учебно-творческих работ, перечень задач к каждому заданию, составить четкий график их выполнения и расписание консультаций. На контактных занятиях студенты получают точные рекомендации по выполнению длительно-творческих заданий, а также выполняют серию поисковых упражнений, предваряющих эту самостоятельную работу.

В ходе занятий по специальным художественным дисциплинам преподавателями проводятся аналогии между содержанием всех дисциплин, и программы выстраиваются так, чтобы тематика дисциплин представляла собой единую структуру и была направлена на системное усвоение профессиональных умений: умение воспринимать натуру с учетом задач каждой постановки, умение компоновать, умение строить объем на изобразительной плоскости (рисунок, живопись) или в пространстве (скульптура), умение решать тональные и цветовые задачи, умение создавать выразительные художественно-образные решения и т. п. При этом задания по этим дисциплинам разрабатываются так, чтобы последовательно использовались знания и умения по таким дисциплинам, как композиция (формальная, станковая), начертательная геометрия, перспектива, пластическая анатомия, цветоведение и т. д.

Эффективность подготовки выпускников художественных факультетов педагогических вузов напрямую зависит от системного творческого подхода к обучению, от создания целостного непрерывного учебно-творческого процесса в ходе освоения специальных художественных дисциплин и практик. Конечной целью обучения является выполнение и защита выпускной квалификационной работы, в связи с чем необходимо выстроить весь процесс обучения комплексно.

Постепенный и непрерывный профессиональный рост студентов должен базироваться на основе самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, разработанных преподавателями для каждой учебной дисциплины на основе межпредметных связей. Наиболее полно эффективность взаимосвязи между дисциплинами и практиками проявляется в процессе выполнения курсовых работ и выпускной квалификационной работы. Содержание курсовых работ должно выстраиваться таким образом, чтобы в каждой из них реализовывались знания и умения, полученные от изучения комплекса дисциплин и практик каждого этапа обучения, а в конечном итоге курсовые работы становятся содержательной основой для выпускной квалификационной работы. Таким образом выстраивается непрерывность профессионального роста художника-педагога.

Рассмотренный инновационный творческий подход к проектированию образовательного процесса в педагогическом вузе создает все условия для повышения качества подготовки художника-педагога. Интеграция, непрерывность и взаимодействие структурных элементов учебного процесса строится в нескольких направлениях: создание благоприятных, комфортных организационно-педагогических условий, сопровождающих студентов весь период обучения в вузе, интеграция на уровне содержания дисциплин и практик, интеграция содержания узловых моментов учебного процесса (курсовые и выпускные квалификационные работы). Все это составляет комплексную методическую систему, эффективно выполняющую основную функцию – подготовку конкурентоспособного выпускника, обладающего гибкостью мышления, способного к постоянному самосовершенствованию.

Библиографический список

1. Медведев Л.Г., Маврин С.А. О проблемах современного художественно-педагогического образования. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; № 4 (21): 126–128.
2. Анаич М.И. Перспективы развития системы образования и эффективного использования кадров в Новосибирской области. *Философия образования.* Новосибирск, 2008: 99–116.
3. Глушков В.Ф. *Психология учебного процесса*. Новосибирск: СГУПС, 1995.
4. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. Москва, 1994.
5. Медведев Л.Г. Изобразительное искусство в современном отечественном образовании. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2022; № 3 (36): 188–190.

References

1. Medvedev L.G., Mavrin S.A. O problemah sovremennogo hudozhestvenno-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 4 (21): 126-128.
2. Ananich M.I. Perspektivy razvitiya sistemy obrazovaniya i `effektivnogo ispol'zovaniya kadrov v Novosibirskoj oblasti. *Filosofiya obrazovaniya*. Novosibirsk, 2008: 99-116.
3. Glushkov V.F. *Psihologiya uchebnogo processa*. Novosibirsk: SGUPS, 1995.
4. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnyh pedagogicheskih poiskah*. Moskva, 1994.
5. Medvedev L.G. Izobrazitel'noe iskusstvo v sovremennom otechestvennom obrazovanii. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2022; № 3 (36): 188-190.

Статья поступила в редакцию 11.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-76-77

Mikheeva S.V., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svm-msou@yandex.ru*

ACTIVE LISTENING AS A MEANS TO ACHIEVE BETTER UNDERSTANDING AND EXACT ARRANGEMENT OF THOUGHTS. In the article three types of listening are considered: cosmetic (in which there is absence of real communication in the form of exchange of opinions and feelings), conversational (resembling two monologues existing at one and the same moment) and active (implying full awareness and assurance of identifying the point of view of the interlocutor). In the article the methods used in active listening are analyzed. These methods include clarification, verbalization, reflection of the interlocutor's emotions and summarizing. Also additional techniques of active listening are considered, among which there are: the attitude towards what the interlocutor is saying, control of facial expression, making a pause before speaking, avoiding paying attention to the interlocutor's individual specific features, putting open and special questions, paying attention to non-verbal signals, avoiding criticism, brief verbal confirmation and others. The skills of active listening are very important in all spheres of life, both personal and professional. These skills must be improved, at lessons of foreign languages as well, as they help solve the problem of communicative competence of students and have great importance for their future professional activity. In the article there are detailed instructions to exercises aimed at improving skills on active listening.

Key words: **communicative and speech competence, active listening, techniques of active listening, skills of active listening**

С.В. Михеева, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svm-msou@yandex.ru*

АКТИВНОЕ СЛУШАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЛУЧШЕГО ПОНИМАНИЯ И ТОЧНОГО ФОРМУЛИРОВАНИЯ МЫСЛЕЙ

В статье рассматриваются три вида слушания: косметическое (при котором отсутствует реальная коммуникация в смысле обмена мнениями, чувствами), разговорное (напоминающее два монолога, сосуществующих в одно и то же время) и активное (подразумевающее полную осведомленность и убежденность в осознании точки зрения собеседника). В статье анализируются применяемые во время активного слушания методы уточнения, вербализации, отражения эмоций собеседника и подведения итогов. Также рассматриваются дополнительные техники активного слушания, а именно – отношение к тому, что говорит собеседник, контроль выражения лица, избегания прерываний, пауза перед началом говорения, избегание акцентирования внимания на индивидуальных особенностях собеседника, постановка открытых и уточняющих вопросов, обращение внимания на невербальные сигналы, уклонение от суждения, краткое словесное подтверждение и др. Навыки активного слушания чрезвычайно важны во всех аспектах жизни, как в личных, так и в профессиональных. Эти навыки необходимо развивать, в том числе на занятиях иностранного языка, так как они помогают решить задачу развития коммуникативно-речевой компетенции обучающихся и являются залогом успешной профессиональной деятельности будущих специалистов. В статье подробно изложены упражнения, направленные на развитие навыков активного слушания обучающихся.

Ключевые слова: **коммуникативно-речевая компетенция, активное слушание, техники активного слушания, навыки активного слушания**

Нет сомнений в том, что краеугольным камнем коммуникации является слушание и формулирование ваших мыслей. В связи с этим необходимо научиться активно слушать и отмечать суть высказываний вашего собеседника. Необходимо научиться правилам структурирования и артикуляции ваших слов и утверждений. Согласно данным исследования, среднее время взаимодействия с внешним миром распределяется следующим образом: 42–53% времени мы слушаем других, 16–32% времени говорим, 15–17% времени читаем, 9–14% времени пишем. Таким образом, выясняется, что мы тратим больше времени на слушание других людей, чем на чтение и письмо вместе! Между тем физиологическая способность слышать (то есть воспринимать входящие звуковые сигналы слуховыми органами) не является слушанием. Слушание в коммуникации – это не только процесс восприятия, но и процесс понимания, структурирования и запоминания входящей информации [1]. Особую актуальность проблема слушания приобретает в связи с тем, что конструктивное общение, неотъемлемой частью которого является умение слышать собеседника, стало непременным залогом успеха профессиональной деятельности. Целью данного исследования является рассмотрение трех уровней слушания и их отличительных особенностей, выявление и описание методов и техник активного слушания, а также разработка и подробное изложение упражнений, с помощью которых можно развить и усовершенствовать навыки активного слушания на занятиях иностранного языка. В связи с поставленной целью необходимо решить следующие задачи: определить место активного слушания в процессе эффективной коммуникации, установить трехуровневую модель слушания, а также алгоритм основного принципа социального взаимодействия, дополняющий эту модель, выявить коммуникативные привычки, способствующие активному слушанию, найти способы совершенствования навыков активного слушания с целью повышения эффективности коммуникативного взаимодействия. Научно-практическая значимость исследования заключается в том, что в работе определены возможности использования в вузе определенного набора средств для улучшения навыков активного слушания с целью осуществления успешной конструктивной коммуникации. Научная новизна исследования заключается в обосновании дидактических возможностей, связанных с развитием коммуникативно-речевой компетенции благодаря использованию специальных упражнений, направленных на развитие навыков активного слушания обучающихся.

Слушание – это фундаментальный навык, который влияет на достижение взаимопонимания и, соответственно, на взаимодействие и качество коммуникации в целом. Очень часто именно отсутствие умения слушать ведет к непониманию, ошибкам и проблемам. Другими словами, без слушания невозможно достичь основной цели коммуникации – взаимопонимания. В среднем люди оценивают свое умение слушать в 70–80%. Однако результаты исследований показывают, что на самом деле эффективность слушания для многих людей составляет всего 25%. Иначе говоря, три четверти сообщений, которые мы получаем, просто потеряны! Вот почему чрезвычайно важно развивать навыки слушания для улучшения качества проводимой нами коммуникации [2].

Можно выделить три уровня слушания: *косметическое, разговорное и активное*. Обычно мы ограничиваемся первыми двумя видами.

В случае *косметического* слушания мы делаем вид, что слушаем, в то время как на самом деле мы думаем о себе и о том, что входящая информация значит для нас. Например, нам сказали, что пошел снег. И мы сразу думаем о том, что нам надо поменять резину. Интересно, что человек думает в четыре раза быстрее, чем он говорит. Вот почему, когда кто-то говорит, мы испытываем желание думать о чем-то еще. Однако мы должны помнить, что говорящий почти всегда замечает, что мы не слушаем. Короче говоря, косметическое слушание подразумевает отсутствие реальной коммуникации в смысле обмена мнениями, чувствами, отношением.

Разговорное слушание подразумевает то, что мы слушаем, затем говорим о чем-то, связанном с нами, затем слушаем снова. Ситуация напоминает два монолога, сосуществующих в одно и то же время.

Активное слушание подразумевает восприятие слов, фраз и утверждений собеседника с полной осведомленностью, а также убежденностью в том, что мы осознаем точку зрения собеседника. Активное слушание часто путают с «пассивной тишиной», когда человек может «просто сидеть и не проронить ни слова». На самом деле активное слушание реально подразумевает большое усилие. Вот почему это подразумевает много потраченной энергии. Активное слушание сравнивают с эмпатическим слушанием, то есть таким, при котором мы можем понять, что испытывает собеседник в данный момент. При эмпатическом слушании акцент делается на чувствах, а не на содержании беседы. Соответственно, реагировать мы должны не на слова, а на эмоции.

Во время активного слушания следует применять *методы* уточнения, вербализации, отражения эмоций собеседника и подведения итогов.

Можно обратиться к говорящему с просьбой *уточнить* его/ее слова. Подойдут, например, такие фразы, как «Уточните, пожалуйста, критерии команды высокой эффективности», «Что вы имеете в виду под «деструктивным влиянием» большого количества эмоций?», «Пожалуйста, объясните значение …» и т. д. Используя уточнение в активном слушании, можно сказать, например, следующее: «Я правильно поняла, что начальник отстранил тебя от этой работы без объяснения причин?». А вот как будет звучать техника уточнения в эмпатическом слушании: «Я правильно поняла, что ты была сильно удивлена и расстроена, когда начальник отстранил тебя от этой работы?». В этом примере видно, как сместились акценты с содержания на чувства. Цель эмпатического слушания заключается в том, чтобы дать человеку возможность свободно выразить свои эмоции и при этом почувствовать себя понятым и принятым. Эмпатическое слушание способствует созданию доверительной атмосферы, близкому контакту двух людей. Кроме того, эмпатическое слушание не подразумевает критику другого человека за то, что он испытывает. Нашей целью в данном случае является поддержка или разделение радости, но никак не осуждение.

Существует *3 вида вербализации* при активном слушании:

Вербализация А – во время беседы мы повторяем слова собеседника и его фразы в точности так, как они были сказаны. Например: «Если я правильно вас понял, сегодня утром вы сначала почистили зубы, а потом позавтракали, в то время как обычно вы делаете наоборот».

Вербализация В – мы кратко воспроизводим слова собеседника, соединяя некоторые аспекты высказывания (перефразируем с положительным акцентом). Например: «Итак, вы говорите, что неизвестно, кто возглавит наш отдел. Вы полагаете, что нужно объединить наши усилия в области маркетинга».

Вербализация С – подразумевает не только повторение, но интерпретацию того, что сказал собеседник, комментируя и дополняя его мысли. Например: «Вы говорите, что продукция нашей фирмы не соответствует требованиям, и мы должны отказаться от ее поставок».

Когда основные идеи и чувства нашего собеседника будут восприняты, могут быть использованы следующие фразы: «Ваша основная точка зрения, насколько я понимаю, заключается в следующем…», «Подводя итог тому, что Вы сказали, следует остановиться на трех основных вопросах: во-первых, …, во-вторых, …, в-третьих …».

Подведение итогов целесообразно в следующих случаях: 1) во время длинных дискуссий; 2) в ходе обсуждения довольно сложных вопросов; 3) когда затрагиваются различные интересы нескольких собеседников; 4) в случае несогласия; 5) в конце любых целевых дискуссий.

Дополнительными техниками активного слушания являются следующие.

– Отношение: молчать не то же самое, что внимательно слушать.

– Контролируйте выражение своего лица, а также позу и положение тела: слегка улыбайтесь, повернитесь к собеседнику под углом 40–45 градусов, слегка повторите позу собеседника.

– Позвольте собеседнику закончить свое высказывание, постарайтесь избежать ненужного прерывания.

– Если Вы все же прервали собеседника, помогите ему после этого собраться с мыслями.

– Перед тем, как начать говорить, сделайте небольшую паузу (сделайте вдох).

– Избегайте акцентирования внимания на индивидуальных особенностях собеседника (артикуляции, акценте, тембре голоса, грамматических ошибках и т. д.) – просто примите их.

– Задавайте открытые и уточняющие вопросы.

– Обращайте внимание на невербальные сигналы.

– Воздерживайтесь от суждения.

– Давайте краткое словесное подтверждение.

– Когда Вы не согласны с собеседником с самых первых слов, внимательно выслушайте его мнение, возможно, ему нужно время для того, чтобы наиболее полно выразить свое мнение.

И, наконец, не менее важно избегать акцентирования внимания на некоторых аспектах, с которыми Вы действительно не согласны, поскольку есть другие, не менее важные для Вашего собеседника пункты, которые Вы также должны учитывать, особенно если Вы с ними согласны.

Навыки активного слушания чрезвычайно важны во всех аспектах жизни, как личной, так и профессиональной. Они также способствуют лучшему обучению, улучшению памяти, лечению проблем, связанных с тревогой. Эти навыки необходимо развивать и на занятиях иностранного языка, ведь именно они помогают решить задачу развития коммуникативно-речевой компетенции обучающихся [3].

Упражнения на активное слушание являются отличной возможностью улучшить навыки активного слушания. Прежде всего, необходимо отличать хорошие и плохие навыки слушания. Хорошие навыки слушания включают кивание, улыбку, поддержание зрительного контакта, проявление эмпатии и т. д. Плохие навыки слушания могут включать в себя следующие действия: смотреть в телефон или на часы, ерзать, перебивать, репетировать ответы и т. д. [4].

Развитие навыков активного слушания на занятиях по иностранному языку возможно с помощью многочисленных упражнений. Рассмотрим некоторые из них.

1. При работе над определенной темой, соответствующей календарно-тематическому плану дисциплины, например, на первом курсе это может быть «Стажировка», говорящий рассказывает о стажировке своей мечты в течение 3 минут. Говорящий описывает, что он ждет от стажировки, детали, касающиеся специфики работы, условий проживания и т. д. Пока говорящий выступает, слушатель использует только невербальные сигналы, показывая интерес к тому, что говорит выступающий. По окончании выступления слушатель должен обобщить ключевые моменты и угадать страну прохождения стажировки.

2. При обсуждении общей темы, например, «Плюсы и минусы экономического роста», каждый студент по очереди становится говорящим или слушающим. Когда говорящий заканчивает выступать, слушатель должен повторить основные тезисы говорящего и сделать комплимент или дать оценку. Например: «Я полностью согласен с твоими мыслями о том, что плюсов экономического роста больше. Однако, наряду с перечисленными тобой плюсами, а именно: ростом благосостояния людей, увеличением производства, следует также отметить сохранение занятости, увеличение доходов и т. д.». Таким образом, слушающий показывает, что он внимательно следил за выступлением говорившего. Это упражнение можно использовать в диалогах, а также во время проведения ролевой игры.

3. Перефразирование можно использовать после рассказа обучающегося на произвольную или культурологическую тему, например «Мои покупательские привычки». Пока говорящий выступает, слушатель поддерживает его позитивным языком тела, например, кивает. По окончании выступления слушавший перефразирует то, что говорил выступавший. Например: «Я слышал, ты сказал, что предпочитаешь ходить в супермаркет за продуктами по следующим причинам…» Также перефразирование можно использовать и во время презентаций (например, такое задание: «Слушайте и записывайте увиденное и услышанное своими словами»). По окончании презентации каждый может выступить с кратким изложением прослушанного материала. Такое задание, конечно, подходит студентам с хорошей языковой подготовкой, не ниже уровня В2 по европейской шкале.

4. Задать вопросы перед прослушиванием аудиозаписи – эффективный способ развития навыков активного слушания. Перед повторным прослушиванием можно дать задание: «Какие еще вопросы можно задать по прослушанному фрагменту?». Очень важно в активном слушании задавать уместные вопросы для получения разъяснений и дополнительной информации. Особенно нужно уметь задавать вопросы «Почему?». Например, студент говорит на заданную тему в течение 3 минут. Студенты внимательно слушают выступление и готовят вопросы, на которые говорящий еще не ответил во время своего выступления. Идея заключается в том, чтобы подготовить вопросы, на которые спикер не ответил. Например, студент высказывается на тему «Набор персонала на работу». По окончании выступления можно задать вопросы: «Почему необходимо тщательно готовиться к интервью?», «Почему внешний вид кандидата во время прохождения интервью также влияет на принятие решения о найме?», «Почему постоянно соглашаться с интервьюером плохая идея?» и т. д.

5. Еще одним приемом активного слушания является прослушивание аудиофрагмента (например, из подкаста 6 min BBC) по определенной тематике, совпадающей с той, которую в данный момент проходит группа обучающихся, с параллельным чтением печатного варианта текста.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что развитие навыков активного слушания имеет огромное значение, в том числе на занятиях иностранного языка, поскольку именно такие навыки помогают развить коммуникативно-речевую компетенцию обучающихся. Важно понимать, что при активном слушании существует три вида вербализации, имеющие характерные отличительные черты и помогающие добиться наилучшего понимания в ходе профессиональной коммуникации. Практика показывает, что сегодня многие студенты испытывают коммуникативные трудности, особенно во время общения на иностранном языке. Исследование показало, что выявленные трудности представляют комплексную проблему, для решения которой необходим анализ причин их возникновения и изучение возможностей использования средств для устранения барьеров на пути конструктивного общения. Активное слушание и является таким средством, позволяющим сделать коммуникативный процесс наиболее эффективным. Техники и навыки активного слушания необходимо постоянно развивать при помощи многочисленных упражнений, некоторые из которых подробно представлены в данном исследовании.

Библиографический список

1. Ткачук Е.С. Проблема коммуникативной компетенции студентов вуза. *Материалы межвузовской научно-методической конференции.* Москва: МГОУ, 2010.
2. Михеева С.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов вуза. *Управление в сфере науки, образования и технологического развития:* материалы научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2016: 256–259.
3. Куджиева О.А. Развитие коммуникативной компетенции как часть профессиональной подготовки студентов вуза. *Проблемы преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка в вузе:* материалы Международной научно-практической конференции. 2016: 50–54.
4. Баркер А. *Совершенствуй свои коммуникативные навыки.* Москва: Pretext, 2018.

References

1. Tkachuk E.S. Problema kommunikativnoj kompetencii studentov vuza. *Materialy mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii.* Moskva: MGOU, 2010.
2. Miheeva S.V. Razvitie kommunikativnoj kompetencii studentov vuza. *Upravlenie v sfere nauki, obrazovaniya i tehnologicheskogo razvitiya:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva, 2016: 256-259.
3. Kudzhieva O.A. Razvitie kommunikativnoj kompetencii kak chast' professional'noj podgotovki studentov vuza. *Problemy prepodavaniya professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka v vuze:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2016: 50-54.
4. Barker A. *Sovershenstvuj svoi kommunikativnye navyki.* Moskva: Pretext, 2018.

Статья поступила в редакцию 11.12.23

УДК 378.042 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-78-82

Moiseeva T.V., *senior teacher, Department of the English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TVMoiseeva@fa.ru*

PERSONALIZATION OF EDUCATION AS A NEW TREND OF A HIGHER VOCATIONAL SCHOOL. The article looks at a new trend in the higher vocational education system. Particular attention is paid to the need to understand the new direction and its importance for the training of qualified personnel for all sectors of the economy. The purpose of the article is to justify the actualization of personalized learning. This problem requires further investigation based on the concept of axiological approach. Students are currently being refocused on understanding what is of value to the society. The personalization of learning is aimed at developing and improving the personal characteristics of students, including the freedom to choose their educational trajectory, the ability to manage their professional training, motivation and self-organization. The modern digital generation Z is distinguished by innovative thinking and rapid adaptation to changes, which requires changing the entire system of vocational education and developing optimal methodological approaches to the personalized learning.

Key words: **personalized learning, digital generation, axiological approaches, freedom to choose, self-organization**

Т.В. Моисеева, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TVMoiseeva@fa.ru*

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья рассматривает новую тенденцию в системе высшего профессионального образования. Особое внимание уделено необходимости осмысления нового направления и его важности для подготовки квалифицированных кадров для всех отраслей экономики. Цель статьи – обосновать актуализацию персонализированного обучения. Данная проблема требует дальнейшего исследования на основе концепции аксиологического подхода. В настоящее время происходит переориентация студентов на понимание того, что представляет ценность для общества. Персонализация обучения направлена на развитие и совершенствование личностных характеристик студентов, включающих свободу выбора своей образовательной траектории, возможность управлять своей профессиональной подготовкой, мотивацию и самоорганизацию. Современное цифровое поколение Z отличается инновационным мышлением и быстрой адаптацией к переменам, что требует изменения всей системы профессионального образования и разработки оптимальных методологических подходов к персонализированному обучению.

Ключевые слова: **персонализированное обучение, цифровое поколение, аксиологический подход, свобода выбора, самоорганизация**

Все мы в детстве читали сказку Льюиса Кэрролла «Алиса в Стране чудес», там Чеширский кот говорит главной героине: «Чтобы оставаться на месте, нужно бежать со всех ног, а чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее!». Если вникнуть в этот мудрый совет и перенести его на современные перемены в системе высшего профессионального образования, то станет ясно, что университетам сегодня приходится прилагать много усилий, чтобы идти в ногу с требованиями рынка труда, а ещё лучше – работать на опережение. Высшие учебные заведения сталкиваются с очень серьёзными проблемами: как не опоздать в подготовке конкурентоспособных специалистов, какие преобразования необходимы для того, чтобы выпускники вузов были востребованы работодателями, какие личные их качества будут куплены быстро и дорого, какие образовательные тренды предусмотреть в разработке учебных программ и т. д. Складывается совершенно очевидная ситуация, которая требует, во-первых, перехода к персонализации всего образовательного процесса, во-вторых, подготовки выпускников к решению практических задач и, в-третьих, переориентации педагогического персонала на цифровые образовательные технологии. Решение первой проблемы требует отказа от конвейерной системы передачи знаний, вторая проблема предполагает изменения образовательной стратегии вузов с учётом требований работодателей, желаний выпускников, качества подготовки специалистов, а также будущих тенденций всей образовательной системы России. Без решения третьей проблемы невозможно решить первые две. «Нет больше плановой экономики, поэтому мы будем жить в условиях неопределённости и большой вариативности, что не может не учитывать система образования» [1].

Актуальность статьи заключается в необходимости педагогических исследований сложившейся ситуации и обосновании практических решений на данном этапе развития нашего общества.

Цель исследования – привлечь преподавателей высших учебных заведений к обсуждению важности и целесообразности персонализированного обучения, разработать методологические принципы и стандарты нового тренда высшей профессиональной школы.

Задачи исследования:

– осмыслить важность перемен в отечественной системе высшего профессионального образования;

– обосновать необходимость пересмотра учебных рабочих программ в соответствии с требованиями современного рынка труда;

– рассмотреть возможность создания для преподавателей вузов специальных курсов переподготовки, где они могли бы обучиться работе с новыми цифровыми образовательными платформами.

Практическая значимость состоит в том, чтобы обратить внимание каждого педагога на постоянное саморазвитие и овладение цифровыми технологиями в рамках преподаваемых дисциплин на основе творческого настроя, поиска новых педагогических подходов и готовности меняться. В научных публикациях должен изучаться так называемый «профессиональный дефицит», т. е. когда подготовка преподавателя не соответствует требованиям времени. Цифровые образовательные технологии требуют дополнительных знаний и умений. Люди не могут меняться так же быстро, как программы, преподаватель, как и студент, нуждается в своём непрерывном развитии и образовании на протяжении всей своей педагогической деятельности.

Научная новизна касается обоснования создания профильных учреждений, которые готовили бы преподавателей, психологов, наставников непосредственно для работы в высших профессиональных школах, где внимание уделялось бы цифровым образовательным программам и дистанционному обучению.

Долгое время мы придерживались компетентностного обучения, где компетенции охватывали целостность знаний, умений и навыков, направленных на успешную профессиональную деятельность после окончания вуза. Современный многополярный мир требует других принципов, из которых главными являются нелинейность образования, то есть одновременное изучение смежных дисциплин, а также самостоятельность корректировки своей подготовки на основе получения знаний из различных учебных дисциплин, что повышает ответственность за свой выбор. Процесс обучения должен быть направлен на развитие личности, а не на накопление знаний по какой-либо профилирующей дисциплине. Идея персонализации основана на понятных всем принципах, включающих возможность разработки собственного образовательного вектора, управление скоростью обучения, личную мотивацию, взаимоотношения с коллегами и партнёрами.

Под персонализацией подразумевается подход, целью которого является развитие личности студентов и их самостоятельной деятельности по совершенствованию своего образовательного уровня в сфере выбранной специальности. Развитие личности включает интересы, желания, знания и опыт на фоне адаптации к стремительно меняющимся требованиям рынка труда, при этом самостоятельная работа в рамках своей специальности – самое важное направление персонализации. Персонализация – это «свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявление своей индивидуальности, воздействие на других людей, разработка личного образовательного трека» [2]. Персонализация относится к личностному компоненту и является результатом современного образования. Её родоначальником считается греческий философ Аристотель, живший в IV веке до н. э. Его идеи были развиты более поздними французскими философами: Жан-Жаком Руссо, Эммануэлем Мунье, Жаком Маритеном. Их общей идеей было создание социальных, политических и экономических условий для прогресса человеческой личности. Они жили в разные эпохи, но каждый в своё время считал, что «персонализм – такой уровень развития культуры, когда сам его дух, все её структуры ориентированы на предоставление каждому человеку всей возможной полноты самореализации» [3, с. 401]. Таким образом, на всех этапах образовательной системы современным трендом является персонализация, т. е. такая парадигма, когда студенту, как субъекту обучения, предоставляются возможности делать осознанный выбор отдельных векторов в своём профессиональном обучении и строить индивидуальный образовательный план. «Под образовательной траекторией понимается совокупность шагов, предпринимаемых отдельными индивидами и социальными группами для удовлетворения своих потребностей в сфере образования» [4].

Нашему современному обществу нужны активные, профессионально подготовленные специалисты, способные к саморазвитию, самообразованию и

самостоятельности, поэтому персонализация образования выходит на первый план. В основе её лежит метод проектов, который широко используется во всех высших учебных заведениях России. Метод проектов был разработан в начале прошлого века, его называли методом проблем, он был направлен на целесообразное обучение, которое имело место только тогда, когда обучающиеся проявляли интерес к конкретной области познания. Самостоятельная деятельность всегда подразумевает наличие интереса: если нет интереса, то нельзя надеяться на положительное решение проблемы. Самостоятельность проявляется в таких ситуациях, когда нужно брать на себя ответственность за правильно принятое решение и оценить свою деятельность на фоне деятельности других людей в процессе совместной работы. Разработка проектов признана одним из самых эффективных методов подготовки профессионалов будущего, так как главным фактором исследования является мотивация. Студенты выбирают тему проекта, которая им знакома, интересна, где они видят проблему и предлагают способы её решения. Очевидно, что если студент не понимает, что и зачем он делает, если нет мотивации, то никакие образовательные технологии не принесут никакой пользы. Стимулом выступает желание много сделать самостоятельно, изучить проблему и найти приемлемое решение. Самым эффективным способом повышения мотивации у студентов является персонализация обучения, так как она стимулирует их к постоянному самообучению, стремлению освоить учебные программы и выбрать дополнительные профессиональные курсы по углублению знаний по выбранной профессии. Сейчас происходит переориентация работы всех учебных заведений на внутренний мир студентов, на воспитание нового восприятия жизни, которое характеризуется пониманием ценности собственной жизненной позиции с учётом социальных приоритетов. Молодёжь всегда ценит высоко свободу выбора учёбы, работы, будущих планов в жизни. Здесь нужны и фундаментальные знания, и практические навыки, и коммуникативные способности, и подбор команды единомышленников. Компетентный специалист будет подготовлен только тогда, когда теория и практика пойдут в одном направлении, когда будет достигнуто оптимальное сочетание полученных знаний и их практического использования в решении конкретных проблем. Проектная методика включает развитие критического мышления, самостоятельность при выборе пути достижения цели, поиск и анализ информации, совместную работу в команде, когда никак нельзя подвести своих коллег. Все эти факторы лежат в основе персонализации образовательного процесса.

Растёт уровень цифровой компетентности современных студентов, которых принято называть «цифровым поколением Z». Оно отличается уникальными особенностями. Это, прежде всего, инновационное мышление, требовательность, многопрофильность профессиональной подготовки, адаптация к быстрым переменам. Мало кто из выпускников хочет быть наёмным работником, подавляющее большинство студентов предпочитают основать собственное дело, некоторые из них уже занимаются частным бизнесом, многие выбирают курсы предпринимателя. Ещё 2–3 года назад лидерами приёмной кампании были такие направления, как «Экономика», «Государственные муниципальные финансы», «Муниципальное управление», «Менеджмент», «Юриспруденция». Сейчас они теряют свои лидерские позиции, на первый план выходят более узкие перспективные профессиональные направления: «Финансовые рынки и финтех», «Управление финансовыми рисками и страхование», «Финансы и банковское дело», «Управление финансовыми активами», «Казначейское дело» и т. д. Кардинальные перемены касаются пяти направлений: рынка труда, стабильного развития общества, цифровизации экономики, экологии и государственной системы. В результате технологических инноваций в экономике происходит инфляция квалификаций, что, в свою очередь, приводит к новым требованиям в области профессиональных знаний, умений и навыков. Некоторые профессии исчезают совсем, многие автоматизируются, другие требуют более тщательной подготовки. Компании ищут целеустремлённых специалистов, креативных и талантливых, готовых принимать важные решения на стыке нескольких профессий. Именно такие специалисты должны выходить из стен высших профессиональных учреждений. Молодежь 2000–2003 гг. рождения умеет пользоваться мобильными устройствами, различными приложениями, она живёт в совершенно другом мире, интересуется техническими специальностями, биомедициной, робототехникой, искусственным интеллектом, выбирает профессии, связанные с новыми цифровыми технологиями, быстро обучается. Это – «цифровые дети», которые с детства имеют возможность пользоваться огромными возможностями цифрового общества. Их обучение требует освоения, использования и постоянного обновления цифровых информационных технологий в педагогической практике. Образовательный процесс воспринимается как что-то гибкое, живое, быстро реагирующее на запросы времени. Современные студенты не только быстро реагируют на перемены в окружающей среде, но ещё быстрее адаптируются к новым условиям, что требует изменения всей системы образовательного процесса, так как назрела необходимость найти и разработать оптимальные способы модернизации обучения. Электронное обучение и онлайн-образование набирают обороты, персонализированное образование полностью соответствует вызовам нашего постиндустриального общества, которое требует обязательной непрерывности образования на протяжении всей активной жизни человека. Самореализация личности является главным условием профессионального успешного будущего. Широкое внедрение технологий онлайн-обучения подготовило базу для персонализированного образования, которое включает в себя четыре важных направления: во-первых, учиться получать углублённые знания по некоторым профилирующим дисциплинам. Во-вторых, учиться находить оптимальные решения в конкретных ситуациях. В-третьих, учиться уважать мнение других людей, прислушиваться к их точке зрения. Взаимное уважение, доверие друг к другу, а также внутренняя дисциплина помогут добиться успеха. Чтобы принять правильное решение, нужно выслушать все точки зрения. И, в-четвёртых, учиться независимости, самостоятельности в выборе решений и ответственности за этот выбор.

Общеизвестно, что период, в котором родился тот или иной человек, влияет на его мировоззрение и всю систему ценностей общества. Современный процесс персонализации в образовании развивается на основе аксиологического и личностно ориентированного подходов к системе образования на каждом конкретном этапе развития общества.

Аксиология относится к философскому учению о природе ценностей, об их роли в окружающей социальной среде. Философы древнего мира по-разному относились к понятию ценности. Например, для Платона это были воля, ум, равенство. Для Аристотеля – выносливость, мужество, движение и изменчивость мира. Сократ ценностью считал самого человека с его внутренним духовным настроем, так как только внутренний мир мог возвысить человека, заставить его мыслить и стремиться к саморазвитию. Объединяет их то, что все их взгляды были проникнуты идеями истины, красоты, справедливости, профессионального и духовного совершенства [3, с. 20, 410, 504]. На протяжении всей истории человечества понятие о ценностях в образовании являлось краеугольным камнем. Главная задача воспитания – это обучить человека мышлению и умению развивать в себе такие задатки, которые представляли бы ценность для него и всего общества на многие последующие годы. Образовательный процесс полностью нацелен на выявление общекультурных ценностей, которые будут определять общество будущего и служить критериями практической деятельности граждан. Педагогическая аксиология коренным образом меняет взаимоотношения между обучающимся и преподавателем. Во главу угла поставлены не знания, умения, навыки и компетенции, а жизненно важные ценности, которые дадут возможность уверенно ориентироваться в окружающей среде. Необходимость аксиологического подхода проявляется в возможности осуществить благородные идеи духовного совершенства на практике и устранить его противоречия с традиционным гуманитарным образованием. Аксиологический аспект образования позволит сохранить лучшие черты нашего традиционного образования, направленного на всестороннее развитие личности. «Идеи личностного подхода позволяют рассматривать личность обучающегося как ценность, цель, субъект, результат, главный критерий эффективности персонализированного образования» [5].

Персонализация – это на данный момент очень востребованный методологический подход в образовании, который включает личностно ориентированный аспект для каждого студента. Это направление наметилось ещё в 60-е годы прошлого века. Тогда идея рассматривалась как дополнительное образование для взрослых специалистов и пенсионеров, которые продолжали работать в постоянно изменяющейся экономической и социальной среде. Но основные образовательные характеристики не были чётко определены. В 1972 году в Докладе комиссии ЮНЕСКО под руководством Эдгара Фора впервые была публично озвучена мысль о непрерывном образовании в сфере выбранной профессии. Образование было провозглашено основной парадигмой при подготовке граждан к жизни в обществе, которое ещё не существовало на тот момент. Начинаются исследования этого явления, осмысление важности непрерывности образовательного процесса на протяжении всей жизни человека и осуществление этой идеи в реальной жизни на благо всего общества. И вот уже почти полвека мы переходим от пассивного обучения «знаю, что …» к активной позиции «знаю, как …». Конфуций, китайский философ, педагог, политический деятель, живший в V веке до нашей эры, создал оригинальную этико-политическую систему, основанную на идеях самовоспитания и правилах нравственности. Всем известны его изречения, например: «Расскажи мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, дай мне сделать – и я пойму» [3, с. 252]. Он стремился к тому, чтобы показать человеку, что смысл жизни – в собственном самосовершенствовании, преуспеть можно только с помощью самовоспитания и стремления к самостоятельному обучению разным наукам. В английском языке есть выражение self-made man, т. е. человек, который сам себя создал, добился всего, что хотел в жизни с помощью своих знаний и разумной активной деятельности.

Причинами этого быстро развивающегося тренда в профессиональном высшем образовании являются несколько факторов, главными из которых являются, во-первых, цифровизация экономики, во-вторых, появление и стремительное развитие киберпространства и, в-третьих, неопределённость будущего – невозможно точно предсказать, какие профессии будут востребованы на рынке труда лет через десять. Совершенно очевидно, что современная система высшего профессионального образования требует коренных изменений и принятия новых образовательных стандартов, которые учитывали бы развитие онлайн-технологий, необходимость быстрого обучения профессии, использование искусственного интеллекта и нейросетей, т. е. эти стандарты должны подстроиться под требования «цифрового» поколения, опираясь на саморазвитие личности, самоорганизацию, ответственность за принятие решений, устремлённость в будущее, на то, что будет представлять ценность для общества в целом. Новая тенденция является инновационным направлением, которое подразумевает са-

мостоятельный выбор контента и методов познавательной деятельности, а также индивидуальную оценку своих потенциальных успехов.

Персонализированное образование направлено, прежде всего, на мотивацию самостоятельного обучения дисциплине, на индивидуальные и психологические особенности студентов, им предоставляется возможность планировать собственное направление для освоения учебной дисциплины, выбирать посильные задания, тесты, контрольные материалы, форма обучения может быть, как индивидуальная, так и групповая. А главное в том, что персонализация объединяет в единое целое всех действующих лиц образовательного процесса: старшеклассников, абитуриентов, студентов, преподавателей, наставников, менеджеров, модераторов, руководителей, работодателей, все становятся звеньями одной целостной системы профессиональной подготовки кадров для всех сфер общества. Кардинальным образом меняется вся система нашего образования. Никогда раньше не было таких быстрых изменений в нашей жизни. Можно с уверенностью предположить, что трансформации подготовки специалистов будут ещё разнообразнее. Чтобы оставаться востребованными и конкурентоспособными, высшие учебные заведения будут менять методику обучения и подстраивать образовательные траектории под требования рынка труда.

Распространение персонализированного образования представляет собой ответ на масштабную трансформацию всей системы образования в нашем постиндустриальном обществе. И как ответ на вызовы кардинальных изменений в стране получают широкое распространение электронное обучение и образовательные компьютерные технологии, требующие персонализированного подхода к каждому обучающемуся, который автоматически становится субъектом непрерывного образования и получает возможность профессиональной самореализации в будущем. С каждым годом растёт уровень цифровой подготовленности студентов, что является прочной основой для развития персонализированного обучения, основу которого составляет субъективный подход. Он подразумевает развитие возможностей студентов, их активность, инициативу и мотивацию. «Субъектность – это способность приспособиться, адаптироваться к изменяющейся среде в соответствии со своими интересами и индивидуальными особенностями» [6]. Персонализированное обучение стало сегодня одним из самых востребованных и результативных подходов для мотивации будущих специалистов заниматься самообучением на протяжении всей своей профессиональной карьеры. В основе персонализированного подхода лежит развитие профессиональных возможностей человека, его желание меняться к лучшему, поиск верного решения. Это требует повышения качества рабочих программ по всем направлениям и профилям, включая дополнительное образование по выбранной дисциплине.

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации в течение нескольких последних лет сохраняет рейтинг элитарного высшего учебного заведения. Его самая главная задача – это достигнуть соответствия между требованиями работодателей и подготовкой выпускников. Совершенно очевидно, что изменения существующей образовательной системы должны быть разнонаправленными и для бакалавров, и для магистрантов. На первом и втором курсах студентам предлагаются общенаучный, цифровой и профессиональный циклы. На третьем и четвёртом они выбирают профиль подготовки в соответствии со своими интересами. В каждом цикле есть дисциплины обязательные и по выбору. Глобализационные процессы также влияют на современные принципы образования в вопросе способа подачи учебного материала. Традиционный формат курсовой работы явно устарел, студенты готовят проекты, которые они могут предложить работодателю, так как только практические навыки могут гарантировать успех трудоустройства. Осуществление персонализированного обучения требует повышения цифровой квалификации всего преподавательского коллектива. При университете успешно работает Институт повышения квалификации и профессиональной подготовки кадров, целью которого является повышение конкурентоспособности и качества образования, а также формирование новых и уже имеющихся компетенций преподавателей в соответствии с изменениями в законодательстве и инновациями в реальном секторе экономики. Приоритетным направлением развития образовательной отечественной системы образования стали дополнительные программы профессионального мастерства. В дополнение к профильным направлениям университета успешно реализуются новые, такие как «Государственный финансовый контроль», «Рынок ценных бумаг», «Анализ рисков и экономическая безопасность» и многие другие, которые вызывают профессиональный интерес у студентов, будущих финансистов. В 2020 году наш университет присоединился к программе Coursera for Campus, этот шаг дал студентам и преподавателям бесплатный доступ к почти 4 тысячам курсов, представленным на платформе. Студентам нужно только выбрать интересующие их курсы, подать заявку в деканат и заниматься дополнительно по выбранному направлению. После завершения курсов они сдают тест, и при его положительном результате им выдаётся сертификат, который учитывается при приёме на работу.

На данном этапе развития отечественного образования вводятся единые стандарты предпрофессиональной подготовки, что позволяет значительно повысить ее качество и упорядочить систему начального выбора профессии в старших классах школы. Очевидно, что креативное профессиональное мышление формируется не в вузе, оно закладывается гораздо раньше. К окончанию школы выпускники уже будут иметь базу для успешного обучения в высшем учебном заведении, где можно будет дальше развивать профессиональные навыки – это придаст им уверенности в будущем. Новые стандарты дадут возможность учащимся глубже изучать профильные предметы, сделать осознанный выбор своей профессиональной карьеры и продолжать практико-ориентированное образование в вузе. Персонализация обучения требует повышения цифровой грамотности педагогов высших учебных заведений, так как именно они являются главной движущей силой всех трансформаций, происходящих на наших глазах. Сегодня успешными могут быть только те учебные заведения, которые активно проводят переподготовку кадров. Со временем когда-то полученные знания по всем дисциплинам быстро устаревают, становятся неполными, недостаточными, неактуальными и невостребованными для современной молодёжи и будущих специалистов. Главные проблемы персонализации можно свести к следующим. Во-первых, не все образовательные учреждения нашей страны могут позволить себе необходимую материально-техническую перестройку всех своих технологических ресурсов. Во-вторых, многие семьи не могут купить нужное оборудование высокого качества из-за недостатка средств. В-третьих, существует стойкое психологическое недоверие ко всем цифровым образовательным технологиям. В-четвёртых, большинство педагогов профессионально не готовы к полномасштабному использованию цифровых платформ в силу своего консерватизма и нежелания что-либо кардинально менять. Все эти перечисленные проблемы можно отнести к человеческому фактору, на их решение уйдёт несколько лет, так как персонализированное обучение охватывает весь спектр методов, рабочих программ, рекомендаций и направлений по всем учебным дисциплинам. Приоритетом является удовлетворение интересов и желаний студентов, это им позволяет самостоятельно выбрать направление и темпы обучения. Существенно меняется роль преподавателя и его профессиональные принципы. Он уже не единственный источник знаний, умений и навыков. На первый план выходит предоставление студентам свободы выбора содержания своей учебной подготовки, самостоятельно определять цели и темпы обучения. Преподаватель строит свою деятельность на основе современных педагогических методик и индивидуального подхода к каждому студенту, формирует образовательную среду, направленную на мотивацию к обучению, обеспечивает обратную связь, помогает студентам понять свои потребности, склонности и предпочтения и развивать свои способности для выбранной специальности. Преподаватель выступает в качестве организатора, советника, консультанта, наставника, соблюдая принципы персонализации обучения: свободу выбора, управление выбранным направлением, проявление индивидуальности, определение своего личного направления для персонального роста.

Образовательная программа вуза включает освоение компетенций в соответствии с государственными образовательными стандартами и центрами сертификации квалификаций, востребованных на рынке труда. Образовательное направление личности студентов формируется на основе выбора программы обучения и возможности последипломного образования. Главными атрибутами персонализации можно назвать воспитание индивидуальности личности, построение личного вектора профессиональной деятельности. Субъектность наиболее ярко проявляется именно в этих границах. В конце XX века на первом месте был личностно ориентированный подход в образовании, на втором – компетентностный подход: *студенты должны знать, уметь, владеть* и т. д. В начале XXI века кардинальный переход от традиционного образования к компетенциям отодвинул личностный подход на второй план. Сейчас мы видим, что наша система образования, несомненно, возвращается к личностно и практико-ориентированному образованию, т. е. к признанию права личности на свой индивидуальный выбор профессионального становления. Очевидно, что личностно ориентированная парадигма обучения вызвала переход образования к персонализации, что требует создания собственной отечественной модели высшего образования, целью которой должно стать обеспечение российской экономики высококвалифицированными профессиональными кадрами. Такая модель может быть построена на основе лучшего опыта классической советской системы и современных зарубежных образовательных технологий с учётом национальных особенностей, интересов студентов, вузовской администрации и работодателей. Необходимость изменений всей системы отечественного образования вызвана несколькими факторами. Во-первых, ещё в 2020 году Президент России В.В. Путин обозначил проблему трансформации высшей школы, и Правительству РФ было предписано рассмотреть возможность выбора направления подготовки для студентов старших курсов. В Госдуму был внесён законопроект, который предусматривал, во-первых, возможность выбора индивидуального образовательного направления, и, во-вторых, студенты могли одновременно готовиться к получению нескольких квалификаций. Эти новшества были вызваны требованиями реального времени, необходимостью подготовки разнопрофильных специалистов высшего уровня для всех отраслей экономики. В феврале 2023 года в Послании Федеральному Собранию президент вновь подтвердил насущную необходимость перестройки всей системы высшего профессионального образования, которая должна плавно подстроиться под кардинальные перемены нашего времени, чтобы обеспечить уверенное поступательное развитие России и вывести нашу страну на новый рубеж. Перед образованием стоит масштабная задача – подготовить кадры для всех структур нашей экономики, чётко расставить приоритеты развития, направить молодёжь на конкретный результат, обращать внимание на то, что в основе новых технологий лежат фундаментальные знания, и образовательное пространство должно обеспечивать свободу для

творческой деятельности, и профессиональное образование должно открыть новые горизонты для молодёжи [7]. В декабре 2023 года в Москве проходил чемпионат «Профессионалы» среди студентов технических колледжей и вузов, участвовало 679 человек. 18 декабря прошла встреча В.В. Путина с победителями и наставниками чемпионата, во время которой нашим президентом были определены три направления развития образования на ближайшие годы: во-первых, высокая оценка профессионализма выпускников должна оцениваться работодателями, во-вторых, будущую профессию следует выбирать на стыке нескольких дисциплин, в-третьих, чтобы оставаться на плаву и быть успешным, необходимы самоопределение и мотивация.

Корректировка первоначального выбора профиля подготовки отвечает требованиям нашего времени высокотехнологичных информационных технологий и способствует повышению мотивации получения дополнительных знаний по выбранной профессии. Такая возможность даёт положительный результат как для выпускников вузов, так и для их будущих работодателей. Вузы проводят социологические опросы, чтобы узнать мнение студентов об изменениях в системе профессиональной подготовки. Большинство выпускников высказывают положительное отношение к возможности изменения выбора направления подготовки, их привлекает гибкость образовательных программ. Они понимают, что от этого выбора зависит их мотивация к учёбе, академическая успеваемость, место работы, дальнейшие достижения и востребованность на рынке труда [8]. Если раньше нужно было пассивно выучить учебный материал, то сейчас этого явно недостаточно для овладения прочными компетенциями. Отсутствие мотивации к практическим навыкам негативно сказывалось на реализации карьерных амбиций выпускников, мало кто стремился найти работу по специальности, указанной в дипломе. Чтобы осуществить свой профессиональный потенциал, студенту самому нужно стать автором и разработчиком своей индивидуальной программы обучения. Для этого ему необходимо осознать собственные стремления и желания, цели, задачи и пути к правильному выбору. Преподаватель выступает в роли наставника, он корректирует план развития профессионализма студентов. Роль вуза заключается в предоставлении студентам возможности выбора своей траектории получения образования, что является основополагающим моментом современной профессиональной подготовки кадров.

В научных журналах персонализацию называют индивидуализацией, что по своей сути не одно и то же. Например, в статье «Содержательный компонент модели индивидуализации обучения в вузе» А.Ю. Кондратьев и А.В. Курдов дают определение индивидуализации: «Индивидуализация обучения, по нашему мнению, заключается в создании условий, в которых студент сможет самостоятельно разработать свою траекторию развития на основании личностных особенностей, способностей и интересов. В процессе обучения в соответствии с технологиями его индивидуализации студент при поддержке преподавателя формирует уникальный маршрут в образовательном пространстве вуза, в рамках которого расширяется и усложняется учебная программа, отбираются новые дисциплины и форматы обучения» [9]. Из определения вытекает, что индивидуализация представляет собой индивидуальную образовательную траекторию, которую для обучающегося выбирает преподаватель с учётом его наклонностей, интересов и успеваемости, тогда как в основе персонализации лежит активность самого человека на пути его личностного развития, без которой невозможно добиться профессионального успеха и карьерного роста. Это – осознанный выбор студента. Студент оказывается в центре обучения и осознанно выбирает свой путь для реализации своего потенциала. Благодаря быстрому распространению передовых информационных технологий и искусственного интеллекта персонализированное обучение набирает обороты. Это такой подход, при котором полученные данные помогают изучить потребности студентов и отобрать необходимые образовательные ресурсы для каждого.

Сейчас дисциплины из профессиональной сферы подразделяются на три категории: базовую, профильную и элективную. На базовом уровне трудно предоставить выбор, так как он даёт общее представление о профессии, но студенты могут выбрать степень сложности, которая будет им по силам. Со 2-го курса студенты могут выбрать из профилирующих дисциплин те, которые им особенно интересны. Элективный уровень представляет собой подборку дополнительных курсов по развитию выбранных компетенций и углублению знаний по предлагаемому списку смежных дисциплин, необходимых студентам в их будущей профессиональной деятельности. Таким образом, суть персонализации сводится к тому, что меняются роли субъектов обучения в вузе. Раньше преподаватель передавал знания в виде лекций и практических семинаров, студенты должны были освоить эту информацию и успешно сдать зачёт или экзамен. Сейчас же цепочка *преподаватель – студент – вуз* опирается на предоставление возможности выбора, что определяет новое содержание персонализации обучения, и изучение запросов современных студентов представляет собой главную задачу при осуществлении изменения всей системы высшего образования. Использование возможностей электронного информационного пространства стало необходимостью, так как включает такие элементы цифровой трансформации, как базы данных, электронные библиотеки, образовательные порталы, электронную почту для преподавателей и студентов, тесты в режиме онлайн, видеоконференции, вебинары. Развитая система цифровизации образовательного процесса позволяет студентам выбирать все возможные технические средства, тесно связанные с их интересами и будущей карьерой. Информационные технологии повышают результативность персонализации благодаря обратной связи, гибкости обучения и его темпам. Цифровая образовательная среда охватывает все стадии обучения, электронные сервисы, учебные и методические разработки находятся в общем доступе, что позволяет быстро обмениваться информацией на основе общепринятых правил делового общения, образовательные платформы способствуют успешному усвоению учебного материала. Цифровизация – это абсолютно новая среда, которая кардинально изменила современную жизнь, и наша задача – как можно быстрее научиться пользоваться всеми цифровыми ресурсами, которые будут определять наше будущее. На данном этапе необходимо, чтобы цифровые образовательные технологии были доступны всем и направлены на повышение качества обучения. Государство должно предоставлять материальные ресурсы и разрабатывать программы развития образовательной среды. Студентам остаётся только серьёзно подойти к выбору интересующих их предметов, при этом сетку времени и места обучения разрабатывает высшее учебное заведение. В новых условиях обучения в идеальном варианте студент имеет возможность самостоятельно проложить свой индивидуальный путь профессиональной подготовки, не исключено, что на основе проб и ошибок, постепенно убеждаясь в правильности своего выбора или изменяя заранее намеченные цели развития своего профессионального потенциала. Весь спектр информационных технологий с учётом персонализации обучения обеспечивает возможность выбора дороги профессионального роста для каждого студента, раскрывая его образовательный потенциал. Будущие специалисты выбирают необходимые компетенции в том объёме, который потом эффективно отразится на их карьерной лестнице.

Нашим современным студентам нужно такое образование, которое полностью соответствовало бы их потребностям. Но здесь прослеживается явное противоречие. С одной стороны, удовлетворение желаний обучающихся на всех уровнях образовательной системы, а с другой – жёсткая организация учебного процесса в виде учебно-методических рекомендаций, рабочих программ, установленного расписания, сетки внеурочных мероприятий, конференций, форумов, круглых столов и т. п. Образовательный процесс не может подстраиваться под каждого конкретного человека, но студенты реально имеют возможность развивать свою активность, ответственность за выбранное направление и свой индивидуальный выбор, оценить собственный опыт достижения цели, а главное – почувствовать себя личностью – творческой, нравственной, целеустремлённой, достойной уважения. Совершенно очевидно, что современный рынок труда вступил в новую фазу развития, новую эпоху, которая требует не ярких, выдающихся индивидуальных личностей, а командных участников с сетевыми связями, синергетически готовых к постоянно развивающемуся миру. Синергетический тип мышления даёт образ мира как непрерывно возникающего и эволюционирующего по нелинейным законам. Окружающая нас среда полна неожиданных поворотов, непредсказуемых событий, связанных с выбором направлений дальнейшего развития [3, с. 490]. Синергия способствует развитию уникальных способностей обучающихся. Мы все разные, и эта наша непохожесть обусловливает разные векторы персонализации образования, охватывающие сотрудничество, мотивацию, совместное творчество, креативность, выбор правильного решения. Эти главные черты личности формируются и совершенствуются в результате активной деятельности и серьёзного отношения к своей будущей профессиональной карьере. Но, как показывает жизненный опыт, отвечать за выбранное направление представляет собой очень непростую задачу для молодёжи, так как у неё нет ещё необходимых навыков принимать правильное, осознанное решение. И здесь главная роль принадлежит преподавателю – педагогу, который создаст такое образовательное окружение, где ошибки будут предоставлять возможность для обучения и совершенствования, поможет сделать выбор на основе этих проб и ошибок. Это придаст студентам уверенности в сложных ситуациях и подготовит их к сложным испытаниям в будущем. Только в этом случае персонализация образования будет способствовать активному личностному росту и самостоятельности обучающихся.

Но нельзя не обозначить проблему подготовки педагогических кадров, соответствующих запросам нашего времени. Цифровизация всей окружающей среды и образования представляет собой сложную задачу и требует пересмотра педагогических методов и подходов к подаче учебного материала. Многие преподаватели пользуются устаревшими методиками, учебниками и пособиями, не потому что они не признают новых тенденций, а потому, что для них не организованы соответствующие курсы повышения квалификации, что в результате приводит к умственному напряжению, стрессу, профессиональному выгоранию и нежеланию меняться. Возникает вопрос: может ли преподаватель, не желающий совершенствовать своё педагогическое мастерство и принимать новые тренды в образовании, научить своих обучающихся самостоятельности, самоорганизации, готовности к неожиданным жизненным поворотам? Проблема ещё в том, что преподаватели в процессе обучения используют свой образовательный опыт, полученный много лет назад и проверенный в работе. И если внутри себя они не поменяют свой моральный настрой к новым трендам в образовании, то успех персонализированного обучения будет под вопросом. До тех пор, пока педагоги не поймут, что урочно-классная система обучения, появившаяся 400 лет назад, себя изжила, нет смысла рассчитывать на позитивный результат преобразований. Для педагогов также нужно создавать образовательную среду, где они могли бы поделиться опытом и обсудить новые направления в образовании. Для успешной реализации персонализации в образовании необходимо переосмыс-

лить всю систему образования. На это уйдёт много усилий, времени и ресурсов, но в будущем эти затраты окупятся полноценной, качественной подготовкой кадров. Цифровизация образования требует больших государственных инвестиций и поддержки со стороны бизнеса для разработки современных образовательных платформ и развития взаимовыгодных отношений между секторами экономики.

Персонализированное образование представляет собой современный тренд развития всей образовательной системы, вызванный быстрыми изменениями требований к профессиональной подготовке кадров. На наших глазах формируется новая реальность цифрового пространства, результатом которой является цифровизация всех направлений социальной сферы, в том числе и образования. Для педагогов вузов важно получить поддержку от государственных органов и возможности для саморазвития и разработки новых методологических подходов. Только деятельность может выявить главные черты личности: осознанный выбор своего будущего, упорство в достижении поставленных целей, развитие своего профессионального потенциала, стремление к самоорганизации и желание обучаться на протяжении всей своей жизни. К сожалению, наша отечественная система высшего профессионального образования пока недостаточно готова к успешной реализации методов, направленных на свободу и самостоятельность студентов в выборе своего вектора обучения. Преподаватели с большим опытом работы в другом образовательном окружении не могут быстро перестроиться и обучать будущих профессионалов ответственности за правильный выбор. Персонализация и цифровизация образования требуют изменения принципов и стандартов обучения в высшей школе.

Библиографический список

1. Бордовский Г.А. Проблемы и задачи высшего педагогического образования на современном этапе развития страны. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 6: 15.
2. Савина Н.В. Методологические основы персонализированного образования. Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2020; Т. 14, № 4: 82–90.
3. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. *Философский словарь.* Справочник студента. Москва: Филологическое общество «СЛОВО», ООО «Издательство АСТ», 2002.
4. Кузнецов И.С. Доверие студентов и их образовательная траектория после окончания вуза. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 1: 117.
5. Абдалина Л.В. Персонализация как ведущий образовательный тренд современности. *Вестник ВГУ*. Серия: Проблемы высшего образования. 2022; № 2: 10–12.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 1: 20.
7. Путин В.В. *Послание Федеральному собранию от 21 февраля 2023 г.* Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010
8. Алешковский И.А. Особенности формирования образовательных траекторий российских студентов: оценка и возможности. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 4: 152.
9. Кондратьев А.Ю., Курдов А.В. Содержательный компонент модели индивидуализации обучения в вузе. *Высшее образование сегодня*. 2023; № 1: 40–42.

References

1. Bordovskij G.A. Problemy i zadachi vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya na sovremennom `etape razvitiya strany. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 6: 15.
2. Savina N.V. Metodologicheskie osnovy personalizirovannogo obrazovaniya. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya, 2020; T. 14, № 4: 82-90.
3. Kirilenko G.G., Shevcov E.V. *Filosofskij slovar'.* Spravochnik studenta. Moskva: Filologicheskoe obschestvo «SLOVO», OOO «Izdatel'stvo AST», 2002.
4. Kuznecov I.S. Doverie studentov i ih obrazovatel'naya traektoriya posle okonchaniya vuza. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 1: 117.
5. Abdalina L.V. Personalizaciya kak veduschij obrazovatel'nyj trend sovremennosti. *Vestnik VGU*. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2022; № 2: 10-12.
6. Zeer `E.F., Symanyuk `E.`E. Teoretiko-prikladnye osnovaniya personalizirovannogo obrazovaniya: perspektivy razvitiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2021; № 1: 20.
7. Putin V.V. *Poslanie Federal'nomu sobraniyu ot 21 fevralya 2023 g.* Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010
8. Aleshkovskij I.A. Osobennosti formirovaniya obrazovatel'nyh traektorij rossijskih studentov: ocenka i vozmozhnosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 4: 152.
9. Kondrat'ev A.Yu., Kurdov A.V. Soderzhatel'nyj komponent modeli individualizacii obucheniya v vuze. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2023; № 1: 40-42.

Статья поступила в редакцию 26.12.23

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-82-85

Muller O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional and Further Education Pedagogy, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: muller_ou@surgu.ru*

CLASSIFICATION AND CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATION. The modern world has actualized a problem of interaction between people, groups, communities, regions, humanity as an integral entity, their relationship to each other, mutual understanding. Communication is one of the most important factors in human life and is a complex and multifaceted process. In the article, the author considers communication as a process: a method of activity, as a semantic aspect of social interaction. Communication is the process of exchanging information through various means in order to establish common meaning and influence people's behavior. In science, communication is studied in various aspects, thanks to which its essence and variety of forms are revealed. The purpose of the study is to identify the essence of the concept of "communication" and its types. The research methods used in writing this article include literature review, synthesis, analysis, and comparison. The author pays special attention to the issue of analyzing communication barriers, as well as overcoming them.

Key words: **communications, talking, barriers, criticism, self-statement**

О.Ю. Муллер, *канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: muller_ou@surgu.ru*

КЛАССИФИКАЦИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАЦИИ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕНИЯ

Современный мир актуализировал проблему взаимодействия людей, групп, общностей, регионов, человечества как целостного субъекта, их отношение друг к другу, взаимопонимание. Общение является одним из важнейших факторов человеческой жизнедеятельности и представляет собой сложный и многогранный процесс. В статье автор рассматривает коммуникацию как процесс – способ деятельности, как смысловой аспект социального взаимодействия. Коммуникация есть процесс обмена информацией с помощью различных средств в целях установления общего смысла и воздействия на поведение людей. В науке коммуникация исследуется в различных аспектах, благодаря которым раскрывается ее сущность и разнообразие форм. Цель исследования – выявление сущности понятия «коммуникация» и ее видов. Методы исследования, использовавшиеся при написании настоящей статьи, включают литературный обзор, обобщение, анализ, сравнение. Особое внимание автор уделяет вопросу анализа барьеров коммуникации, а также их преодолению.

Ключевые слова: **коммуникации, общение, барьеры, критика, я-высказывание**

Коммуникация как объект научного исследования привлекает внимание ученых с XIX века, когда гуманитарные науки выделились в особую область знаний – в направлении ораторского мастерства, в обучении письменным жанрам родной речи, для обучения говорению на иностранном языке. В современной науке коммуникация исследуется в различных аспектах: в социологическом, лингвистическом, психологическом, семиотическом и культурологическом, риторическом, когнитивном, техническом и др. Все эти направления исследования коммуникации как сложно организованный процесс дополняют друг друга, глубже раскрывают ее сущность и разнообразие ее форм.

Исходя из вышеизложенного, цель исследования – выявление сущности понятия «коммуникация» и ее видов.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– рассмотреть сущность понятия «коммуникация»;
– изучить виды коммуникации;
– проанализировать виды коммуникативных барьеров и способы их преодоления.

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

Научная новизна исследования состоит в разработке модели коммуникации. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты обогащают теорию и методику профессионального образования в области развития коммуникации в структуре общения. Практическая значимость иссле-

дования состоит в том, что проведено исследование сущности и структуры понятия «коммуникация», которое показало его определенные преимущества.

Общение в науке с точки зрения теории коммуникации рассматривается как достаточно сложное понятие. Неслучайно, что этимологически понятия «общение» и «общество» в русском языке являются родственными. Предположительно, оба объединены своим происхождением словом «общий», значение которого на Руси связывалось с общиной, селением и обществом как таковым. Данную связь рассматривают исследователи, указывающие, что общество представляет собой не столько совокупность индивидов, сколько связи и отношения, в которых эти индивиды состоят [1; 2]. Данные тезисы подводят к самой сути проблемы, к месту коммуникации в структуре общества. Одним из достижений гуманитарной науки прошлого столетия было установление тесной взаимосвязи между языком, мышлением и социальными процессами. Однако сущность понятия «коммуникация» может значительно отличаться в зависимости от направления научного исследования и его контекста [3].

С теоретической точки зрения понятие «коммуникация» рассматривается через компонентный анализ, проясняющий содержание с учетом его отдельных составляющих (рис. 1).

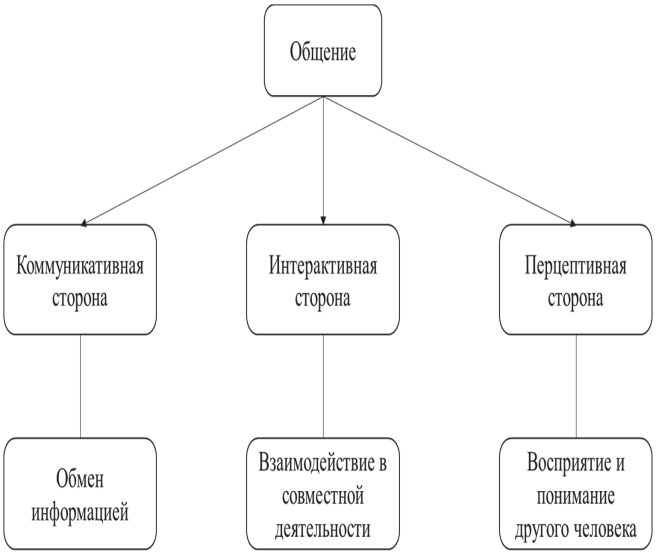


Рис. 1. Структура понятия «общение»

Учитывая тесную связь между понятиями «коммуникация», «общение» и «общество», а также их огромное влияние на педагогику, целесообразно сосредоточиться на социологическом контексте [4]. Данный аспект позволяет обратить внимание на определения коммуникации, указывающие на его место в общении как в социальном, так и в педагогическом процессах (рис. 2).

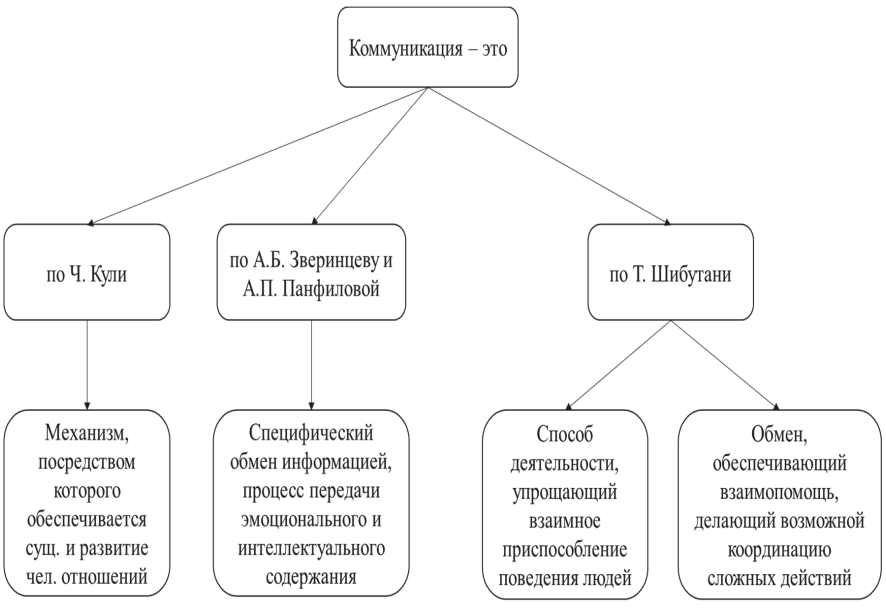


Рис. 2. Сущность коммуникации

На основании рассмотренного выше можно говорить о том, что коммуникация занимает в общении важное место и не ограничивается лишь передачей информации. В частности, А.Б. Зверинцев и А.П. Панфилова полагают, что коммуникация связана с обменом информацией эмоционального содержания; у двух других авторов подчеркнута роль коммуникации в общении, касающаяся обеспечения определенной полезной связи между индивидами, участвующими в общении, что обеспечивает существование и развитие их отношений (или общества) [5]. Этой же точки зрения придерживается А.В. Мудрик, определяющий общение как обмен духовными и эмоциональными ценностями [6].

В современной науке известно достаточное множество видов коммуникаций. Рассмотрим некоторые, касающиеся социального и педагогического аспектов взаимодействия индивидов в ходе образовательного процесса [7].

Наиболее очевидный в данном случае пример – межличностная коммуникация. В такой коммуникации обычно выделяются два активных участника общения. Не следует забывать о том, что это общение возможно лишь при взаимопонимании как при условии, обеспечивающем правильную интерпретацию передающихся сообщений, в том числе эмоционального содержания. Поэтому число участников в такой коммуникации всегда невелико, т. к. в ином случае обратная связь затрудняется. Одна из ключевых особенностей межличностной коммуникаций состоит в том, что она ориентирована на личность, рассчитана на встречное внимание и взаимопонимание, предполагает доверие и взаимоуважение.

По мнению автора А.А. Чивилева, когда процесс межличностной коммуникации налажен и отрегулирован, он может представляться как существенный фактор повышения эффективности образовательного процесса [8]. Учитывая, что в практической деятельности именно межличностная коммуникация рассматривается как наиболее доступная для управления, можно считать, что этот вид коммуникации обладает большим потенциалом в образовании.

Массовая коммуникация может определяться как противоположность межличностной коммуникации, поскольку в ее случае обратная связь необязательна, в общении участвует огромное, практически неограниченное число индивидов, а активным коммуникатором является лишь один – тот, кто формирует и передает сообщение «массе». Поэтому ее потенциал в педагогическом процессе обычно считается невысоким. С другой стороны, в современных условиях, когда активно развиваются высокие технологии, данная коммуникация приобретает специфическую ценность, так как только массовые коммуникации способны предоставлять потенциально интересную и важную информацию сразу огромному числу участников образовательного процесса.

При всем этом выделяется два подхода воздействия средств массовой коммуникации на индивида. Человекоориентированный подход предполагает, что человек сам приспосабливает эти средства к своим образовательным интересам и потребностям, выбирая из огромного объема информации только нужную и отсеивая ненужную. Медиа-ориентированный подход по своему характеру прямо противоположный, предполагает пассивность индивида как участника массовой коммуникации, когда он критически не склонен осмысливать всю информацию, поступающую в ходе данной коммуникации. Учитывая это, наибольший потенциал в педагогике связывается с первым подходом, принимая во внимание, что во втором подходе участники образовательного процесса часто не могут взять под достаточный контроль весь процесс коммуникации, т. к. активным коммуникантом (адресантом) часто выступают не педагоги [9].

Групповая коммуникация – это коммуникация, осуществляемая между членами одной группы. В данном случае этот вид можно считать нечто средним между межличностной и массовой коммуникациями. С одной стороны, в нем активными коммуникантами являются более двух индивидов, с другой стороны, их число заведомо ограничено, и в общении они находятся примерно в равном положении, имея в целом одинаковые возможности влиять на ход и результат коммуникации. Поэтому потенциал этого вида коммуникации в современной педагогике примерно такой же высокий, как и в отношении межличностной коммуникации. Именно этот вид коммуникации задействуется в проектном методе, игровом методе и в некоторых кейс-заданиях, изначально рассчитанных на развитие навыков и умений через взаимодействие.

Как известно, от качества коммуникаций практически напрямую зависит качество общения и его результат. Если качество общения и его результат можно охарактеризовать как низкие, то обычно имеется в виду неэффективное общение. Сам факт его установления так или иначе говорит о наличии в общении неких проблем или коммуникативных барьеров.

Под коммуникативными барьерами в теории коммуникаций подразумеваются любые препятствия, с которыми сталкиваются участники об-

щения в процессе коммуникации. В зависимости от факторов, вызывающих их появление, различаются виды коммуникативных барьеров. Рассмотрим самые распространенные из них, учитываемые во многих научных источниках.

Логический барьер проявляет себя тогда, когда имеет место неточность высказывания, «скачки мысли», логическое противоречие в утверждении и т. п., в общем, нечто, нарушающее нормальное восприятие реципиентом передаваемой информации. С этим барьером тесно связаны:

– семантические барьеры (возникающие при неправильном понимании значения слов);

– фонетические барьеры (возникающие при наличии у автора дефектов речи, при неправильном или плохом произношении);

– невербальные барьеры (возникающие при столкновении смысла слова и жестикуляции при произношении);

– стилистические барьеры (возникающие, когда стиль речи не соответствует ситуации, например, при употреблении слов-паразитов).

Физические барьеры – это такие барьеры, которые возникают непосредственно в материальной среде, в том числе независимо от действий участников коммуникаций. Например, это может быть шум оборудования, звуки, идущие с улицы, разговоры других людей и пр. С ними схожи пространственные и временные барьеры, которые, как правило, связаны с неудачным выбором места и времени общения.

Языковые барьеры появляются как следствие языковых различий между участниками коммуникаций [10]. Немецкие методисты К. Маас и И. Ринк утверждают, что языковые барьеры имеют место тогда, когда хотя бы у одного из участников коммуникаций язык, на котором она происходит, не является родным [11]. В определенном смысле они также не зависят от участников общения, т. к. заранее неизвестно, как будет проходить общение между носителями разных языков. По характеру к ним близки культурные барьеры, возникающие аналогично – вследствие культурных различий участников коммуникаций.

Барьеры характера и темперамента принципиально схожи между собой. С чисто научной точки зрения первые проявляются в результате несоответствия типов характеров, участвующих в коммуникации, а вторые – в результате несоответствия типов темпераментов. Барьер манеры общения по такой же логике возникает при несоответствии типов субъектов общения (доминантный, недоминантный, ригидный, экстравертированный, интровертный).

Барьер самооценки, как следует из его названия, вызван несоответствием между самооценкой и оценкой окружающих.

Барьер отрицательных эмоций проявляется тогда, когда коммуникацию нарушает появление отрицательных эмоций – гнева, горя, презрения, страха, отвращения и др.

Идеологические барьеры связаны с различным мировоззрением участников коммуникаций, с разными ценностными ориентациями, социальными установками и позициями и т. п.

Физиологические барьеры связаны с плохим самочувствием одного или нескольких участников общения, в том числе со стрессом, депрессией, болезнью и пр.

Коммуникативные перегрузки также считаются барьером, т. к. избыток информации, получаемой одним из участников общения, может превышать возможности ее обработки и объективную потребность в некой информации.

В целом в современной научной литературе выделяется достаточно много коммуникативных барьеров. Как видно из приведенного перечня, все они имеют самый разный характер, причину появления и последствия проявления. С учетом этого выбираются способы их преодоления.

Авторы Е.И. Маркова и И.Д. Маркова утверждают, что преодолеть логический барьер можно лишь одним способом – учитывать особенности партнера, пытаясь понять, как он строил свои умозаключения, а также в чем состоят расхождения [12]. Эта позиция объясняется тем, что такой барьер возникает только тогда, когда участники обладают разным видом мышления, изменение которого с целью устранения логического барьера, как правило, невозможно или попросту нецелесообразно.

Устранение физических барьеров возможно только за счет обеспечения достаточной организованности при подготовке к коммуникациям. Это предполагает поиск наилучшего из возможных мест для общения, выбор удобного для всех участников общения времени, отключение мобильной связи во время общения и т. п. меры.

Для преодоления языкового барьера (в процессе обучения) традиционно используются такие технологии, как ролевые игры, сценарный подход, круглые столы, дискуссии и т. п. Авторы Л.М. Царева и С.Б. Марченко также обращают внимание на то, чтобы увеличивать удельный вес просмотра и прослушивания аутентичных видео- и аудиоматериалов профессиональной тематики с заданиями на понимание прослушанной информации [13]. Преодолению фонетического барьера, по мнению указанных авторов, может служить проговаривание текста вслед за диктором с той же скоростью и интонацией. Однако самым лучшим способом они называют общение с носителем иностранного языка.

В отношении остальных рассматриваемых барьеров, практически все из которых можно условно считать психологическими, принято использовать психологические способы. Как правило, на практике может быть достаточно сложно найти нужный способ, например, когда требуется выбрать правильный подход к общению в ситуации, на которую влияет барьер отрицательных эмоций.

«Я-высказывание» – это форма высказывания, при которой субъект высказывается о своих намерениях, своем видении, своем состоянии и своих чувствах, стараясь не задевать и не обвинять окружающих. В современной психологии «Я-высказывание» обычно считается эффективным приемом, предупреждающим развитие конфликтов. Так, по мнению Ю. Гиппенрейтер, «Я-высказывание» передает другому человеку безоценочное отношение к чему-либо [14]. Важно и то, что «Я-высказывание» всегда начинается с личных местоимений – «Я», «Мне», «Меня». При этом предполагается приблизительно следующий алгоритм его применения (рис. 3).



Рис. 3. Алгоритм при «Я-высказывании»

«Я-высказывание» предполагает очень осторожную критику, и потому может быть описано как «искусство критики». В современной теории предполагается, что при технике «Я-высказывание» снижается внутреннее напряжение, регулируется собственное эмоциональное состояние, а вместе с тем регулируется «общее» эмоциональное напряжение в процессе коммуникации. За счет этого же обеспечивается возможная критика без нежелательных последствий для будущего общения.

Таким образом, процесс коммуникации у большинства авторов понимается не только как передача информации, но и как процесс, имеющий эмоциональную и экспрессивную сторону, которую также очень важно учитывать. В процессе коммуникации между реципиентами могут возникать различные барьеры коммуникации. Но, понимая природу определенных барьеров коммуникации, мы должны стараться их избежать во время нашей профессиональной коммуникации с собеседником.

Библиографический список

1. Рабкин В.С. Развитие коммуникационных процессов в современных условиях информационного общества. *Поколение будущего*: сборник избранных статей Международной студенческой научной конференции. Санкт-Петербург, 2020.
2. Рубаева В.П., Делиева Л.М., Тедтов И.Э. О проблемах формирования коммуникативной компетентности студентов вузов. *Sciences of Europe*. 2018; № 28-4 (28): 50–52.
3. Корнеенко Т.О. Структура коммуникативной компетентности учителя. *Мир педагогики и психологии*. 2022; № 5 (70): 23–28.
4. Гусева Д.И. «Коммуникация» и «общение»: соотношение понятий. *Вестник науки и образования*. 2019; № 20-2 (74): 84–87.
5. Панфилова А.П. *Психология общения*. Москва: Издательский центр «Академия», 2020.
6. Мудрик А.В. *Общение в процессе воспитания*. Москва: Педагогическое общество России, 2001.
7. Коростелева Н.А., Галынская Ю.С. Педагогическое общение как вид делового общения и форма взаимодействия субъектов образовательного процесса. *Актуальные проблемы современности*. 2022; № 3 (37): 99–103.

8. Чивилев А.А. Межличностная коммуникация как объект исследования культурологии. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2015; № 3 (43): 46–51.
9. Ксенофонтова А.Н. Основы профессиональной коммуникации педагога. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 69-4: 141–145.
10. Шевченко О.Н. Языковые барьеры: причины их возникновения и способы преодоления. *Лингвистические и психологические особенности преподавания иностранных языков*: сборник материалов межвузовской научно-методической конференции. Ростов-на-Дону: Ростовский государственный медицинский университет, 2018.
11. Maaß Ch., Rink I. *Handbuch Barrierefreie Kommunikation Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur*. 2020.
12. Маркова Е.И., Маркова И.Д. Коммуникативные барьеры в деловом общении и способы их преодоления. *Наука и современность*. 2012; № 16-2: 54–59.
13. Царева Л.М., Марченко С.Б. К вопросу о языковом барьере и путях его преодоления. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 3: 58.
14. Гиппенрейтер Ю.Б. *Общаться с ребенком. Как?* Москва: АСТ. Астрель; ВКТ, 2011.

References

1. Rabkin V.S. Razvitie kommunikacionnyh processov v sovremennyh usloviyah informacionnogo obschestva. *Pokolenie buduschego*: sbornik izbrannyh statej Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2020.
2. Rubaeva V.P., Delieva L.M., Tedtov I.`E. O problemah formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti studentov vuzov. *Sciences of Europe*. 2018; № 28-4 (28): 50-52.
3. Korneenko T.O. Struktura kommunikativnoj kompetentnosti uchitelya. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2022; № 5 (70): 23-28.
4. Guseva D.I. «Kommunikaciya» i «obschenie»: sootnoshenie ponyatij. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019; № 20-2 (74): 84-87.
5. Panfilova A.P. *Psihologiya obscheniya*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2020.
6. Mudrik A.V. *Obschenie v processe vospitaniya*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001.
7. Korosteleva N.A., Galynskaya Yu.S. Pedagogicheskoe obschenie kak vid delovogo obscheniya i forma vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel'nogo processa. *Aktual'nye problemy sovremennosti*. 2022; № 3 (37): 99-103.
8. Chivilev A.A. Mezhlichnostnaya kommunikaciya kak ob`ekt issledovaniya kul'turologii. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2015; № 3 (43): 46-51.
9. Ksenofontova A.N. Osnovy professional'noj kommunikacii pedagoga. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 69-4: 141-145.
10. Shevchenko O.N. Yazykovye bar'ery: prichiny ih vozniknoveniya i sposoby preodoleniya. *Lingvisticheskie i psihologicheskie osobennosti prepodavaniya inostrannyh yazykov*: sbornik materialov mezhvuzovskoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Rostov-na-Donu: Rostovskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2018.
11. Maaß Ch., Rink I. *Handbuch Barrierefreie Kommunikation Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur*. 2020.
12. Markova E.I., Markova I.D. Kommunikativnye bar'ery v delovom obschenii i sposoby ih preodoleniya. *Nauka i sovremennost'*. 2012; № 16-2: 54-59.
13. Careva L.M., Marchenko S.B. K voprosu o yazykovom bar'ere i putyah ego preodoleniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 3: 58.
14. Gippenrejter Yu.B. *Obschat'sya s rebenkom. Kak?* Moskva: AST. Astrel'; VKT, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.12.23

УДК 372.851 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-85-88

Almazova T.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: rector@kspu.kaluga.ru*
Zenkina I.A., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Kaluga Branch of Bauman Moscow State Technical University (Kaluga, Russia), E-mail: bauman.kf@bmstu.ru*
Nikanorkina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaluga Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Kaluga, Russia), E-mail: fa-kaluga@fa.ru*

THE TOPIC "VECTORS" IN THE UNIFIED STATE EXAM-2024 IN MATHEMATICS OF THE PROFILE LEVEL: METHODOLOGICAL ASPECT. The structure of the unified state examination in mathematics of the profile level periodically undergoes some changes. The need for such changes is justified by an increase in the level of requirements for the quality of mathematical training of schoolchildren. The introduced changes must be taken into account when studying the relevant topics of the school mathematics course and preparing secondary school students for the final state certification. The article analyzes the content of a new assignment on the topic "Vectors" included in the structure of the Unified State Exam-2024 in mathematics of the profile level. Based on this analysis, the types of tasks are identified, the features of each type are formulated, the content components necessary for their solution are listed, and the ways of solving these tasks are described. In addition, the content component of the school mathematics course on the topic under consideration is correlated with the built-up typing. The results of the conducted research allow to conclude that methodically competently structured work on solving the types of tasks will contribute to the successful mastering of the topic material by students, which in turn will allow schoolchildren to apply this material to solving geometric, physical and other problems.

Key words: **unified state exam, vectors in school mathematics course, teaching mathematics, profile level**

Т.А. Алмазова, канд. пед. наук, доц., Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», г. Калуга, E-mail: rector@kspu.kaluga.ru
И.А. Зенкина, *канд. физ.-мат. наук, доц., Калужский филиал Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (национального исследовательского университета), г. Калуга, E-mail: bauman.kf@bmstu.ru*
Н.В. Никаноркина, *канд. пед. наук, доц., Калужский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Калуга, E-mail: fa-kaluga@fa.ru*

ТЕМА «ВЕКТОРЫ» В ЕГЭ–2024 ПО МАТЕМАТИКЕ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В структуре единого государственного экзамена по математике на профильном уровне периодически происходят некоторые изменения. Необходимость таких изменений обосновывается повышением уровня требований к качеству математической подготовки школьников. Вводимые изменения необходимо учитывать при изучении соответствующих тем школьного курса математики и подготовки учащихся средней школы к итоговой государственной аттестации. В статье проведён анализ содержания нового задания по теме «Векторы», включенного в структуру ЕГЭ–2024 по математике профильного уровня. На основе этого анализа выделены типы задач, сформулированы особенности каждого типа, перечислены компоненты содержания, необходимые для их решения, и описаны способы решения этих задач. Кроме того, соотнесен содержательный компонент школьного курса математики по рассматриваемой теме с выстроенной типизацией. Результаты проведенного исследования позволили авторам сделать вывод о том, что методически грамотно организованная работа по решению выделенных типов задач будет способствовать успешному освоению учащимися материала темы, что, в свою очередь, позволит школьникам применять этот материал к решению геометрических, физических и других задач.

Ключевые слова: **единый государственный экзамен, векторы в школьном курсе математики, обучение математике, профильный уровень**

В 2023–2024 учебном году задания единого государственного экзамена по математике (профильный уровень) претерпели определённые изменения: первая часть (задания с кратким ответом) была дополнена задачей по теме «Векторы». В связи с этим изменилась последовательность и нумерация заданий, и задача по этой теме стала задачей № 2 в системе заданий с краткой записью ответа.

Выступая на ежегодном вебинаре, посвященном анализу структуры ЕГЭ–2024 по математике, И.В. Ященко, директор Московского центра непрерывного математического образования и руководитель комиссии по разработке контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по математике [1], отмечал ряд факторов, обосновывающих целесообразность включения темы «Векторы» в задания итоговой государственной аттестации в форме ЕГЭ. К таким факторам он отнёс следующие:

– расширение возможностей решения геометрических задач за счёт применения векторного метода;

– установление межпредметных связей, в частности, связь математики с физикой;

– обеспечение преемственности обучения в высших учебных заведениях, так как программа по высшей математике для многих направлений подготовки

содержит разделы, в основе успешного изучения которых лежит умение абитуриентов работать с векторами (векторная алгебра, аналитическая геометрия, тензорный анализ и т. д.)

Сказанное определяет актуальность постановки вопроса о соотнесении содержания темы «Векторы», представленного в учебниках федерального перечня на 2023–24 учебный год, и требований, которые предъявляются к результатам освоения образовательной программы среднего общего образования по предмету «Математика» (профильный уровень).

Цель исследования состоит в выявлении соответствия между типами задач по теме «Векторы», приемами решения которых должны владеть школьники при сдаче итоговой аттестации в форме единого государственного экзамена, и содержательным компонентом этой темы в школьном курсе математики.

Достижению цели исследования будет способствовать решение следующих задач:

– систематизировать задания по теме «Векторы» из официальной демонстрационной версии контрольно-измерительных материалов ЕГЭ–2024 по математике (профильный уровень) и сборников типовых вариантов экзаменационных заданий для подготовки к ЕГЭ по математике профильного уровня по содержанию и способам решения;

– проанализировать содержание темы «Векторы» в различных учебниках по математике из федерального перечня на 2023–2024 учебный год на предмет соответствия выделенным типам заданий;

– выделить методические особенности работы по решению задач каждого типа для успешного усвоения учебного материала школьниками.

Научная новизна проведённого исследования заключается в выделении и анализе методических особенностей работы по решению различных типов задач по теме «Векторы» для формирования прочных базовых знаний и умений учащихся.

Практическая значимость результатов проделанной работы связана с тем, что построенная авторами типизация задач по теме «Векторы», описанные методические особенности и приемы решения задач могут быть полезны как учителям математики для организации продуманной методики изучения темы «Векторы» с целью успешного освоения обучаемыми учебного материала, так и школьникам при текущем изучении темы, а также при итоговом повторении учебного материала по теме и подготовке к экзаменационным испытаниям.

Материалами для исследования послужили задания, представленные в демонстрационной версии контрольно-измерительных материалов, типовые тренировочные варианты заданий из сборников, составленные в соответствии с особенностями и требованиями ЕГЭ по предмету «Математика» на профильном уровне 2024 года, а также содержание школьных учебников по геометрии.

Задание № 2 по теме «Векторы» находится в первой части контрольно-измерительных материалов и предназначено для определения математических компетенций выпускников образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования на базовом уровне. Это задание считается выполненным, если в бланке ответов № 1 зафиксирован верный ответ, представленный в виде целого числа или конечной десятичной дроби. Максимальная оценка за выполнение задания № 2 – 1 первичный балл, что составляет 3% от максимальной суммы первичных баллов.

Согласно «Кодификатору проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по математике», размещенному на официальном сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) [1], выполнение задания № 2 проверяет следующие требования к предметным результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования:

– умение оперировать понятиями: прямоугольная система координат, вектор, координаты точки, координаты вектора, сумма векторов, произведение вектора на число, разложение вектора по базису, скалярное и векторное произведения векторов, угол между векторами;

– умение использовать векторный и координатный методы для решения геометрических задач и задач других учебных предметов.

К проверяемым при выполнении задания № 2 элементам содержания относится элемент «геометрия», который включает в себя следующие компоненты: фигуры на плоскости, координаты и векторы.

На основе официальной демоверсии контрольно-измерительных материалов ЕГЭ–2024 по математике профильного уровня, представленного на официальном сайте ФИПИ [1], и сборников типовых вариантов экзаменационных заданий для подготовки к ЕГЭ по математике профильного уровня [2; 3] авторами были выделены представленные ниже типы заданий на тему «Векторы», указаны особенности задач каждого типа и определены способы их решения, сформулированы методические рекомендации по работе с такими и аналогичными заданиями.

Тип 1. Нахождение координат вектора

К этому типу были отнесены задачи, в которых векторы заданы аналитически, т. е. своими координатами, или геометрически, т. е. изображены в прямоугольной декартовой системе координат на плоскости, и требуется найти координаты вектора, являющегося линейной комбинацией заданных векторов. К этой группе относятся и обратные задачи.

Задача 1.1. *Даны векторы* $\vec{f}(5;7)$ *и* $\vec{e}(-1;2)$. *Найдите координаты вектора* $\vec{g} = -5\vec{f} + 6\vec{e}$. *В ответ запишите сумму координат вектора* $\vec{g}$.

Задача 1.2. *Даны векторы* $\vec{a}(2;3)$ *и* $\vec{b}(-3;b_0)$. *Найдите* b_0, *если* $|\vec{b}| = 1{,}5|\vec{a}|$. *Если таких значений несколько, в ответ запишите меньшее из них.*

Задача 1.3. *Даны векторы* $\vec{a}(4;-6)$ *и* $\vec{b}(-2;3)$. *Известно, что* $|\vec{c}| = |\vec{a}|$, *а векторы* $\vec{c}(x_c;y_c)$ *и* $\vec{b}$ *противоположно направленные. Найдите* $x_c + y_c$.

Для выполнения заданий первого типа ученики должны иметь опыт выполнения в координатной или геометрической форме операций сложения векторов, умножения вектора на число, иметь представление о коллинеарных, сонаправленных и противоположно направленных векторах, а также о связи между координатами таких векторов. Следует обратить внимание школьников на то, что при решении задач этого типа обучаемым необходимо также знание формулы нахождения длины вектора через его координаты, умение вычислять длины векторов, составлять и решать алгебраические уравнения, которые получаются в результате использования заданных в условии соотношений.

Тип 2. Нахождение длины вектора

В задачах этого типа требуется сначала найти координаты вектора, который является линейной комбинацией заданных векторов, а затем его длину. При этом исходные векторы могут быть заданы в координатной форме или изображены геометрически в прямоугольной декартовой системе координат на плоскости.

Задача 2.1. *Даны векторы* $\vec{a}(6;-1)$, $\vec{b}(-5;-2)$ *и* $\vec{c}(-3;5)$. *Найдите длину вектора* $\vec{a} - \vec{b} + \vec{c}$.

Задача 2.2. *На координатной плоскости изображены векторы* $\vec{a}$, $\vec{b}$ *и* $\vec{c}$ *(рис. 1). Найдите длину вектора* $\vec{a} + \vec{b} + \vec{c}$.

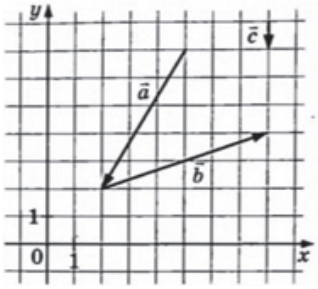


Рис. 1. Изображение векторов к задаче 2.2

Необходимым для решения таких задач является знание формулы длины вектора в координатной форме, а также умение находить сумму и разность векторов геометрически. В задаче 2.2 для вычисления длины указанного вектора $\vec{a} + \vec{b} + \vec{c}$ требуется сначала найти его координаты. Заметим, что это можно сделать разными способами:

1) найти координаты каждого вектора через координаты его начала и конца, а потом вычислить координаты вектора $\vec{a} + \vec{b} + \vec{c}$;

2) найти координаты каждого вектора с помощью его разложения по ортонормированному базису, а затем найти координаты вектора $\vec{a} + \vec{b} + \vec{c}$;

3) на данном рисунке, т. е. геометрически, найти вектор, равный сумме данных векторов, а затем определить его координаты с помощью разложения по ортонормированному базису $(\vec{i}, \vec{j})$.

При обучении решению задач, аналогичных задаче 2.2, целесообразно обращать внимание обучаемых на тот факт, что одно и то же требование задачи может быть выполнено разными способами с использованием аналитических соотношений или геометрических приёмов, однако последний способ является самым рациональным из описанных.

Тип 3. Нахождение скалярного произведения векторов

В эту группу входят задачи на нахождение скалярного произведения векторов. При этом векторы могут быть заданы одним из двух способов – аналитически (своими координатами) или геометрически (изображены на рисунке в прямоугольной декартовой системе координат). Также сюда можно отнести задачи, в которых по заданному скалярному произведению надо найти координаты одного из перемножаемых векторов.

Задача 3.1. *Даны векторы* $\vec{m}(6;-2)$, $\vec{n}(-1;4)$, $\vec{k}(-2;8)$ *и* $\vec{p}(1;4)$. *Найдите скалярное произведение* $(\vec{m}+\vec{n})\cdot(\vec{k}+\vec{p})$.

Задача 3.2. *На координатной плоскости изображены векторы* $\vec{a}$ *и* $\vec{b}$ *с целочисленными координатами (рис. 2). Найдите скалярное произведение* $\vec{a}\cdot\vec{b}$.

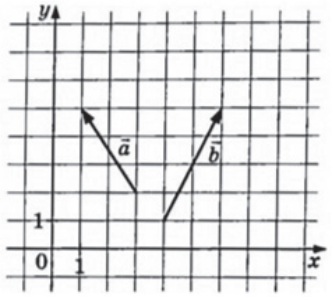


Рис. 2. Изображение векторов к задаче 3.2

Задача 3.3. *Даны векторы* $\vec{m}(6;-2)$, $\vec{n}(-1;4)$, $\vec{k}(x;-2)$. *Найдите x, если* $(\vec{m}+\vec{n})\cdot\vec{k}=0$.

Для выполнения заданий третьего типа школьники должны знать формулу вычисления скалярного произведения двух векторов через их координаты, свойства скалярного произведения, а также иметь понятие об ортогональных векторах и условии ортогональности. При обучении решению задач, аналогичных задаче 3.3, важно обратить внимание учащихся на то, что известное значение скалярного произведения векторов, равное нулю, дает возможность установить взаимное расположение перемножаемых векторов, в частности их перпендикулярность.

Тип 4. Использование свойств скалярного произведения для нахождения характеристик вектора

К данному типу относятся задачи, в которых требуется найти длину вектора с использованием свойств скалярного произведения векторов.

Задача 4.1. *Длины векторов* $\vec{a}$ *и* $\vec{b}$ *равны соответственно 4 и 30, а их скалярное произведение равно 120. Найдите длину вектора* $\vec{c}$, *если* $\vec{c}=\vec{a}+\frac{1}{6}\vec{b}$.

При выполнении этого задания используются такие свойства скалярного произведения, как коммутативность, свойство умножения числа на скалярное произведение, свойство скалярного квадрата вектора. Особое внимание при этом следует уделить использованию свойства скалярного квадрата, которое позволяет выражать длину вектора через его скалярный квадрат.

Тип 5. Нахождение косинуса угла между векторами

В задачах данного типа требуется либо найти косинус угла между известными векторами, либо определить характеристики вектора (в частности, одну из его координат), если задан угол между ними или косинус угла между ними.

Задача 5.1. *Найдите косинус угла между векторами* $\vec{p}$ *и* $\vec{q}$, *если известно, что* $\vec{p}(6;-8)$ *и* $\vec{q}(0;2)$.

Задача 5.2. *Даны векторы* $\vec{a}(4;y_a)$ *и* $\vec{b}(x_b;0)$, *косинус угла между которыми равен* $\frac{2}{\sqrt{5}}$. *Найдите* y_a. *Если таких значений несколько, в ответ запишите большее из них.*

Для выполнения заданий пятого типа учащиеся должны знать и уметь применять определение скалярного произведения векторов, формулы для вычисления скалярного произведения в координатной форме и длины вектора.

Тип 6. Векторы в плоских фигурах

В задачах этой группы векторы заданы «с привязкой» к плоским фигурам: треугольникам, параллелограммам, прямоугольникам, квадратам. Требуется найти различные характеристики векторов.

Задача 6.1. *Сторона равностороннего треугольника ABC равна* $6\sqrt{3}$. *Найдите длину суммы векторов* $\overrightarrow{AB}$ *и* $\overrightarrow{AC}$.

Задача 6.2. *В равнобедренном прямоугольном треугольнике ABC с прямым углом C известно, что* $AB=8\sqrt{2}$. *Найдите скалярное произведение векторов* $\overrightarrow{AB}$ *и* $\overrightarrow{CA}$.

При обучении решению задач шестого типа целесообразно обратить внимание школьников на то, что при решении таких задач необходимо знать не только свойства векторов и операций над ними, но и свойства различных геометрических фигур.

Таким образом, для успешного выполнения задания № 2 по теме «Векторы» на ЕГЭ по предмету «Математика» (профильный уровень) учащиеся должны знать и уметь применять следующие определения и свойства векторов:

– понятие о векторе, о коллинеарных, сонаправленных и противоположно направленных векторах, о перпендикулярных векторах;

– понятие о координатах вектора, выражение координат вектора через координаты его начальной и конечной точек,

– понятие об ортонормированном базисе на плоскости, разложение вектора по ортонормированному базису и нахождение его координат с помощью этого разложения;

– правила сложения векторов (правило треугольника и правило параллелограмма), правило вычитания векторов;

– умножение вектора на число;

– свойства сложения векторов и умножения их на число;

– понятие о скалярном произведении векторов, его свойства, вычисление скалярного произведения по определению и в координатной форме в ортонормированном базисе;

– свойства плоских геометрических фигур.

На основании построенной типизации и выделенных особенностей приёмов и способов решения задач по теме «Векторы» ЕГЭ по математике профильного уровня авторами проведён анализ федеральной рабочей программы по геометрии для 7–9 классов и учебно-методических комплектов по предмету «Математика» в части соответствия их содержания требованиям к подготовке к государственной итоговой аттестации [4] и наличия в них заданий, соответствующих выделенным выше типам.

Федеральная рабочая программа по геометрии для 7–9 классов содержит раздел, посвященный теме «Векторы», подлежащий изучению в 9 классе, в содержание которого включены следующие вопросы: вектор, длина (модуль) вектора, сонаправленные векторы, противоположно направленные векторы, коллинеарность векторов, равенство векторов, операции над векторами, разложение вектора по двум неколлинеарным векторам, координаты вектора, скалярное произведение векторов, применение векторов для нахождения длин и углов.

Тема «Декартовы координаты» тесно связана с темой «Векторы», поэтому она изучается сразу после неё. Основные вопросы для изучения: декартовы координаты на плоскости; уравнение прямой и окружности в координатах, пересечение окружностей и прямых; метод координат и его применение.

К предметным результатам освоения темы относятся:

– умения пользоваться векторами, понимать их геометрический и физический смыслы, применять их при решении геометрических и физических задач, использовать скалярное произведение для нахождения длин и углов;

– умения пользоваться методом координат на плоскости, применять его при решении геометрических и практических задач.

Согласно федеральному перечню учебников на 2023–2024 год, обучение геометрии в основной школе может осуществляться по двум учебно-методическим комплектам: «Математика. Геометрия» Л.С. Атанасян и др. и «Математика. Геометрия» Мерзляк А.Г., Полонский В.Б., Якир М.С. (под редакцией Подольского В.Е.).

В УМК «Математика. Геометрия» Л.С. Атанасяна и др. материал, связанный с векторами представлен в трех главах. Изучение сведений о векторах начинается в 8 классе [5]. В главе IX авторы дают информацию о векторах без использования координат. Глава начинается с рассуждения о векторных величинах, затем следует определение вектора как направленного отрезка, понятия нулевого вектора, длины (модуля) вектора, коллинеарных векторов (сонаправленных и противоположно направленных) и соответствующие им обозначения, формулируется утверждение об откладывании от любой точки плоскости вектора, равного данному. Далее рассматриваются линейные операции над векторами. Отдельный параграф посвящен сумме векторов. Вводится конструктивное определение суммы двух векторов, правило треугольника, свойство сложения любого вектора с нулевым, а также векторное равенство, связывающее любые три точки. Затем в виде теоремы представлены переместительный и сочетательный законы сложения векторов, а также правило параллелограмма для сложения двух векторов и правило многоугольника для сложения нескольких векторов. После этого рассматриваются операции вычитания векторов и умножения вектора на число, а также их свойства. В конце главы есть материал, иллюстрирующий применение векторов к решению геометрических задач и доказательству теорем (в частности, теорема о средней линии трапеции). Важно отметить, что здесь применяется векторный метод в «чистом» виде, то есть без использования координат.

Следующая глава называется «Метод координат» и начинается с леммы о связи коллинеарных векторов, затем вводится понятие разложения вектора по выбранным векторам, коэффициенты разложения и теорема о единственности разложения данного вектора по заданным векторам. Далее авторы переходят к изложению материала, связанного с координатами векторов: вводится понятие координатных векторов и координат вектора как коэффициентов в разложении его по координатным векторам, утверждение о равенстве соответствующих коор-

динат у равных векторов. Затем следуют утверждения о нахождении координат вектора при сложении, вычитании и умножении вектора на число. Рассматривается связь координат вектора с координатами точек, являющихся началом и концом этого вектора, а также понятие радиус-вектора и доказательство утверждения о равенстве координат точки и координат соответствующего ей радиус-вектора. Глава заканчивается рассмотрением простейших задач в координатах. С использованием векторных равенств выводятся формулы вычисления координат середины отрезка, длины вектора и расстояния между двумя точками.

Скалярное произведение векторов авторами учебника рассматривается в конце следующей главы, после изложения материала, посвященного соотношению между сторонами и углами треугольника. Понятию «скалярное произведение векторов» предшествуют понятия угла между векторами и перпендикулярных векторов, затем следует определение скалярного произведения и условие ортогональности векторов. Далее вводится теорема о вычислении скалярного произведения векторов в координатной форме и следствия из нее (для перпендикулярных векторов и для нахождения угла между векторами). Глава завершается доказательством свойств скалярного произведения. Применение скалярного произведения к решению геометрических задач представлено в задачном материале.

Следует отметить, что все теоремы и большая часть утверждений, представленных в рассматриваемом УМК, доказываются, что позволяет продемонстрировать обучаемым важность логического обоснования тех или иных высказываний о геометрических объектах. Системы задач дополняются задачами на применение векторно-координатного метода.

В УМК «Математика. Геометрия», подготовленном группой авторов под руководством Мерзляка А.Г., в отличие от УМК «Математика. Геометрия» Л.С. Атанасяна и др., изучение векторов осуществляется в 9 классе [6; 7]. Этой теме посвящена четвертая глава, которая следует за главой «Декартовы координаты на плоскости», что означает совместное изучение векторов и их координат, и является существенным отличием в выстраивании логики изложения учебного материала. Глава начинается с рассуждения о скалярных и векторных величинах, здесь же вводятся понятия вектора (как направленного отрезка), нулевого вектора и модуля вектора. Далее следует определение коллинеарных векторов (сонаправленных и противоположно направленных) и равных векторов, утверждение о том, что от точки может быть отложен вектор, равный данному, и при том единственный.

В следующем параграфе сформулированы определение координат вектора и два утверждения (прямое и обратное) о равенстве векторов и равенстве их соответствующих координат, теорема о связи координат вектора с координатами точек, являющихся началом и концом данного вектора. Затем рассматриваются линейные операции над векторами. Вводится конструктивное определение суммы векторов, правило треугольника, утверждение о векторном равенстве суммы для любых трех точек плоскости, теорема о сложении соответствующих координат векторов при сложении векторов, свойства сложения векторов и правило параллелограмма сложения двух векторов. После этого рассматриваются понятие разности векторов, утверждение о векторном равенстве разности для любых трех точек, теорема о разности соответствующих координат векторов при вычитании векторов, определение противоположных векторов и теорема о связи разности векторов. Следующая линейная операция – умножение вектора на число. Дается определение умножения вектора на число, свойства, прямая и обратная теоремы о пропорциональности коллинеарных векторов и их соответствующих координат. Глава «Векторы» содержит дополнительный теоретический материал: теорема о делении отрезка в заданном отношении (в векторной форме) и теорема о связи с векторным равенством ортоцентра, центра описанной окружности и вершин треугольника, демонстрируется применение векторов к решению геометрических задач.

Последний параграф главы посвящен изучению скалярного произведения векторов. Сначала вводятся такие понятия, как угол между векторами, перпендикулярные векторы, затем следует определение скалярного произведения векторов, скалярного квадрата, условие ортогональности векторов, теорема о вычислении скалярного произведения векторов через их координаты, а также формула для нахождения угла между векторами и свойства скалярного произведения векторов. Демонстрируется применение векторов к решению геометрических задач.

Следует обратить внимание, что практически все теоремы в этой главе доказываются, а система задач содержит практические задания на построение векторов, удовлетворяющих определенным условиям. Также в учебнике имеются тесты для самопроверки знаний и умений учащихся, что позволит школьникам оценить свой уровень овладения материалом темы.

В заключение отметим следующие важные аспекты проделанной работы.

Если сравнивать на содержательном уровне материал школьных учебников и типовые задания ЕГЭ–2024 по теме «Векторы», то можно сделать выводы:

– о достаточном объёме теоретического материала, содержащегося в учебно-методических комплектах по математике, для освоения основных компонентов содержания по данной теме,

– о большом числе примеров и иллюстраций, которыми сопровождается изложение теории,

– об обширной задачной базе, предназначенной для приобретения школьниками опыта применения векторов на практике.

Что касается задачного материала, то можно отнести к числу недостатков отсутствие систематизации задач, которая помогла бы и учителям, и учащимся структурировать задачи, разбив их на группы по содержанию и способам решения. Построенная авторами типизация заданий по теме «Векторы» является попыткой устранить этот недостаток.

Важно отметить, что успешное освоение материала темы «Векторы», приобретение опыта работы с таким ключевым математическим понятием, как вектор, вооружит школьников достаточно эффективным способом решения многих задач, причем не только геометрических. Кроме того, это позволит учащимся полноценно подготовиться к выполнению задания № 2 на государственных итоговых испытаниях.

Выстроенная авторами типизация задач по теме «Векторы» по содержанию и способам решения послужит основой, на которой учителя математики смогут строить систему задач по теме. Ориентируясь на выделенные в работе типы заданий по теме «Векторы» и описанные особенности приёмов и способов решения задач каждого типа, учителя математики смогут самостоятельно подбирать задачный материал для аудиторной работы на уроках математики и самостоятельной подготовки учащихся дома, а методически грамотно выстроенная и хорошо продуманная работа по решению задач каждого типа с акцентированием внимания на их особенностях и рациональных способах действий позволит школьникам освоить материал темы и успешно применять его впоследствии при решении геометрических, физических и других задач.

Особое внимание авторы обращают на тот факт, что для выполнения задания № 2 обучаемым необходимы только сведения о векторах на плоскости, которые рассматриваются в основной школе. Векторы в пространстве, изучаемые в старших классах, могут пригодиться для решения стереометрических задач, которые также входят в структуру контрольно-измерительных материалов единого государственного экзамена по математике профильного уровня. Это определяет перспективы дальнейшей работы в выбранном направлении.

Библиографический список

1. *ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»:* официальный сайт. Москва, 2023. Available at: https://fipi.ru
2. Ященко И.В. *ЕГЭ. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов.* Москва: Издательство «Национальное образование», 2024.
3. Ященко И.В. *ЕГЭ. Математика. Профильный уровень. 50 вариантов*. Москва: Издательство «Экзамен», 2024.
4. Алмазова Т.А., Зенкина И.А., Никанoркина Н.В. Вероятностно-статистическая линия в школьном курсе математики в контексте диверсификации заданий единого государственного экзамена. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 2: 39. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31597
5. Атанасян Л.С., Бутузов В.Ф. *Геометрия 7–9 классы. Базовый уровень. Учебник к новому ФП. УМК «Геометрия Атанасян Л.С.»*. Москва: Просвещение, 2023.
6. Мерзляк А.Г., Полонский В.Б., Якир М.С. *Геометрия. 9 класс. Учебник для изучения геометрии в 9 классе общеобразовательных организаций*. Москва: Просвещение, 2022.
7. Мерзляк А.Г., Поляков В.М. *Геометрия. 9 класс:* учебник для углубленного изучения геометрии. Москва: Просвещение, 2022.

References

1. *FGBNU «Federal'nyj institut pedagogicheskih izmerenij»:* oficial'nyj sajt. Moskva, 2023. Available at: https://fipi.ru
2. Yaschenko I.V. *EG`E. Matematika. Profil'nyj uroven': tipovye `ekzamenacionnye varianty: 36 variantov.* Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2024.
3. Yaschenko I.V. *EG`E. Matematika. Profil'nyj uroven'. 50 variantov*. Moskva: Izdatel'stvo «`Ekzamen», 2024.
4. Almazova T.A., Zenkina I.A., Nikanorkina N.V. Veroyatnostno-statisticheskaya liniya v shkol'nom kurse matematiki v kontekste diversifikacii zadanij edinogo gosudarstvennogo `ekzamena. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 2: 39. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31597
5. Atanasyan L.S., Butuzov V.F. *Geometriya 7-9 klassy. Bazovyj uroven'. Uchebnik k novomu FP. UMK «Geometriya Atanasyan L.S.»*. Moskva: Prosveschenie, 2023.
6. Merzlyak A.G., Polonskij V.B., Yakir M.S. *Geometriya. 9 klass. Uchebnik dlya izucheniya geometrii v 9 klasse obscheobrazovatel'nyh organizacij.* Moskva: Prosveschenie, 2022.
7. Merzlyak A.G., Polyakov V.M. *Geometriya. 9 klass:* uchebnik dlya uglublennogo izucheniya geometrii. Moskva: Prosveschenie, 2022.

Статья поступила в редакцию 20.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-89-92

Obukhova L.Yu., *Senior Lecturer, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LYObukhova@fa.ru*

IMPROVING STUDENTS' LISTENING SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH. The article discusses the importance of developing effective listening skills and their impact on the professional and personal growth of undergraduate students in the process of learning a foreign language in a financial university. It also analyzes the necessity and benefits of improving these skills and different strategies for developing students' listening abilities. The study also examines the possible difficulties that students encounter in listening comprehension and gives recommendations on how to overcome them. The relevance of the article lies in careful analyses of both the needs of students and the difficulties they face in developing their listening skills. Based on a review of the relevant literature, the article presents a synthesis of theory and practical experience that emphasize the importance of developing students' listening skills and the need for constant focus on this aspect in learning a foreign language in a non-linguistic university.

Key words: **listening skills, active listening, communication, personal growth, professional development, strategies, challenges**

Л.Ю. Обухова*, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LYObukhova@fa.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается важность развития навыков эффективного аудирования и их влияние на профессиональный и личностный рост студентов бакалавриата в процессе изучения иностранного языка в финансово-экономическом вузе. Анализируются необходимость и преимущества совершенствования данных навыков, а также различные стратегии по развитию аудитивных способностей студентов. В данном исследовании также рассматриваются возможные трудности, с которыми сталкиваются студенты при восприятии информации на слух, и даются рекомендации по их преодолению. Актуальность работы состоит в проведении внимательного анализа как потребностей студентов, так и трудностей, возникающих при формировании навыков аудирования. На основе обзора соответствующей литературы в статье представлен синтез теории и практического опыта, подчеркивающих значимость развития аудитивных навыков студентов и необходимость постоянной фокусировки внимания на этом аспекте при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.

Ключевые слова: **аудитивные навыки, активное прослушивание, коммуникация, профессиональный рост, стратегии, проблемы понимания**

Совершенствование аудитивных навыков является очень важной задачей, значение которой часто недооценивается. Главная причина этого в том, что в неязыковые вузы поступает много студентов, которые не сдавали ЕГЭ по иностранному языку, поэтому они испытывают большие трудности при восприятии речи носителей язык на слух, чувствуют себя некомфортно на занятиях. Не во всех средних общеобразовательных школах уделяется должное внимание аспекту аудирования, правильному произношению, ударению, интонации, что часто является причиной непонимания студентами на слух даже простых слов, которые они знают. Не говоря уже о числах, процентах и графиках.

Учебная программа по английскому языку в Финансовом университете предусматривает включение в промежуточные формы контроля на 1 курсе заданий по аудированию в соответствии с пройденными вузовскими темами: «Доходы – расходы»; «Занятость»; «Экономическое неравенство» и т. д. Безусловно, без серьезной подготовки с такими заданиями студентам трудно справиться. Необходимы дополнительные упражнения по развитию аудитивных навыков, методические рекомендации как по аудиторной, так и самостоятельной работе по прослушиванию аудио- и просмотру видеоматериалов, участию в дискуссиях. Студенты начальных курсов активно привлекаются к работе студенческого клуба, презентациям, мастер-классам, которые проходят на английском языке. Они стремятся стать полноценными участниками этих мероприятий, тематика которых их интересует и мотивирует изучать будущую профессию и английский язык. Диапазон интересов и потребностей молодежи огромен. Практика показывает, что студенты хотят понимать лекции Нобелевских лауреатов, новости, освоить технику телефонного диалога, полноценно участвовать в дебатах на английском языке, им также нравятся шутки, песни, фильмы, то есть для них умение воспринимать информацию на слух является одним из основополагающих навыков общения, играющих решающую роль в личностном и профессиональном взаимодействии. Умение эффективно слушать не только способствует пониманию, но и формирует прочные взаимоотношения для эффективной работы в команде при подготовке к ролевым играм, групповым презентациям. Однако, несмотря на свою значимость, в образовательной и профессиональной среде навыкам аудирования уделяется меньше внимания, чем навыкам говорения или письма. По мнению Баркера Л. и Уотсона К., все мы годами обучались чтению, письму и устной речи, но мало у кого было больше недели на аудирование [1]. Известно, что в неязыковом вузе мы делаем упор на профессиональную составляющую, а не произношение или мелодию, где мы довольствуемся статусом «в пределах нормы».

Однако изучение соответствующей литературы и опора на практические подходы позволяют признать важность и сложность аудиоаспекта для студентов [2] и способствуют развитию навыков эффективного аудирования в процессе обучения иностранному языку.

Нужно отметить, что исследования подчеркивают значимость так называемого активного прослушивания (*active listening* – англ.) в межличностном общении. *Активное прослушивание* – это намеренный и целенаправленный процесс полного понимания и восприятия сообщения собеседника. Оно включает в себя развитие следующих умений: фокусировку внимания, интерпретацию вербальных и невербальных сигналов и предоставление релевантных ответов. Активное прослушивание подразумевает не только понимание и эмпатию, сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, но и способствует точному восприятию и запоминанию информации [3].

Польза от развития навыков прослушивания многогранна. На личностном уровне это способствует укреплению взаимоотношений, повышая доверие, сочувствие и понимание. Это позволяет людям устанавливать более глубокие контакты с другими людьми и эффективно разрешать конфликты. В профессиональной сфере умение слушать необходимо для эффективной работы в команде и решения проблем. Владеющие данным навыком лучше понимают различные точки зрения, эффективно сотрудничают и принимают взвешенные решения.

Цель данного исследования – обосновать необходимость интенсивного обучения аудированию студентов финансового вуза на начальном этапе их подготовки по английскому языку. Проанализировать основные направления работы по данному аспекту и дать представление о стратегиях, которые могут способствовать развитию способностей к аудированию.

В проведенном исследовании были поставлены следующие задачи:

– проанализировать различные практические подходы, методики и приемы, которые могут быть полезными для совершенствования аудитивных навыков. Провести анализ и оценку с целью дальнейшего применения;

– показать приоритетность совершенствования аудитивных навыков для углубленного изучения английского языка в бакалавриате;

– определить возможности комплексного и поэтапного совершенствования аудитивных навыков в процессе проведения студенческих научных мероприятий в вузе;

– обсудить проблемы, возникающие при понимании речи на слух и способы их преодоления.

Научная новизна работы заключается в выявлении проблем при выполнении аудитивных заданий для определения возможностей преодоления барьеров с целью достижения понимания между слушателями и говорящими, а также расширения возможности учета индивидуальных особенностей студентов для развития данных навыков.

Научно-практическая значимость исследования заключается в:

– совершенствовании *профессиональных* навыков студентов посредством регулярной практики прослушивания аудиоматериалов и просмотра видеосюжетов по изучаемой финансово-экономической теме, так как без практики и регулярной работы над этим аспектом процесс профессиональной коммуникации на иностранном языке не представляется эффективным;

– интеграции основных компонентов содержания обучения и методов организации внеаудиторной работы для преодоления трудностей в развитии аудитивных навыков и получения синергетического эффекта.

Как мы уже отметили, развитие аудитивных навыков не обходится без трудностей. При изучении английского языка очень часто упоминается проблема языкового барьера, когда подразумевается боязнь заговорить на иностранном языке. Однако мало кто упоминает о том, что существует и слуховой барьер, то есть плохое понимание речи на слух [2]. Каковы же причины возникновения этого препятствия и как его преодолеть?

Распространенность отвлекающих факторов в современную цифровую эпоху, таких как смартфоны и постоянные уведомления, является серьезным

препятствием для эффективного прослушивания. Наличие других шумовых эффектов – технических, таких как некачественная запись или бытовые шумы. Кроме того, личные предубеждения, предположения и культурные различия могут препятствовать умению искренне слушать и понимать других. Преодоление этих проблем требует самоанализа, внимательного отношения к себе и стремления к постоянному совершенствованию [3].

Существуют несколько способов улучшить восприятие речи на слух [2; 3].

При изучении иностранного языка очень легко попасть в ловушку, сконцентрировавшись исключительно на расширении словарного запаса и заучивании всех грамматических правил. Однако для подлинного овладения языком требуется гораздо больше. Даже если выучить наизусть целый словарь или учебник грамматики, это не приведет к свободному владению языком и не поможет использовать его в реальной жизни. Конечно, лексика и грамматика важны, но не менее важны и коммуникативные навыки, такие как чтение, письмо, говорение и аудирование, которые помогут использовать известные слова и правила для общения.

По сравнению с такими навыками, как чтение и письмо, аудирование может быть объективно сложнее, поскольку существует довольно много факторов, которые могут повлиять на понимание смысла. Рассмотрим некоторые факторы, затрудняющие восприятие речи на слух.

Скорость разговора. Если вы только начинаете говорить на изучаемом языке, то, скорее всего, сможете понять говорящего, если он будет говорить медленнее и четче. Если он будет говорить слишком быстро, то даже знакомые слова станут неузнаваемыми. Даже на более высоких уровнях владения языком, чем быстрее человек говорит, тем труднее понять, о чем идет речь. Поэтому, тем, кто говорит быстро, порекомендовать снизить темп или тщательнее структурировать свою речь, выделяя основные мысли.

Диалекты. В разных частях страны или мира люди говорят на одном и том же языке по-разному. Если некоторые диалекты довольно схожи, то другие могут сильно отличаться и представлять определенную трудность. Когда вы сталкиваетесь с незнакомым диалектом, понять его может быть непросто, даже если ваши знания языка достаточно высоки.

'Некорректные' звуки. Носители языка не всегда произносят слова так, как они представлены в словарях и учебниках: они используют сокращения и уменьшительные формы, а звуки меняются при соединении в речи.

Отсутствие практики. Как бы хорошо вы ни овладели другими языковыми навыками, без достаточной практики ваши навыки аудирования не улучшатся.

Плохая техника. Старая запись с дефектами, плохие наушники, ненадежное подключение к Интернету – все это может создать дополнительные трудности при восприятии речи на слух.

Все эти факторы необходимо учитывать и постараться минимизировать при прослушивании аудиоматериалов или личной коммуникации.

Особое место в освещении вопроса развития аудитивных навыков занимает *Comprehensible Input* (англ.) – *"понимаемый входной материал"*. Это мощная теория обучения, разработанная лингвистом Стивеном Крашеном [4]. Крашен установил, что для изучения языка необходим материал (или «ввод»), который немного превосходит ваш текущий уровень. Идея этой теории заключается в том, что вы смотрите или слушаете «входной материал», где можете понять, что происходит, но можете пропускать некоторые слова. Крашен описывает это как материал, который находится на один уровень выше вашего понимания. Потребление контента, который немного сложнее вашего уровня, означает, что вы изучаете язык естественным образом, а не сознательно. Крашен также утверждает, что ваш «входной материал» должен быть не только понятным, но и интересным. Ведь если материал вам неинтересен, вы не будете уделять ему достаточного внимания и продвигаться вперед.

Материал для прослушивания, или «входной материал» является подходящим, если вы достаточно легко понимаете основную идею, но при этом встречаете много новых слов и выражений, но не настолько много, чтобы вас озадачить. Часто их значение можно понять просто из контекста. В настоящее время найти материалы, соответствующие вашему уровню владения языком, гораздо проще, чем раньше. Большинство материалов, которые можно найти в Интернете, например, подкасты или каналы на YouTube для изучающих язык, указывают, на какой уровень они рассчитаны. Это означает, что вы можете искать материалы для начинающих, среднего уровня или продвинутых слушателей. Если вы не уверены в том, на каком уровне находятся ваши навыки аудирования, вы можете найти в Интернете тесты на понимание речи на слух и пройти их.

Естественно, успех обучения зависит от выбора языка и различных индивидуальных факторов, но в любом случае достаточно большое количество изучающих признаются, что аудирование является для них одним из самых сложных аспектов изучения иностранного языка.

На финансовом факультете Финуниверситета было проведено исследование по оценке уровня навыков восприятия информации на английском языке на слух. Было опрошено 100 студентов начальных курсов. Результат показал, что:

– только 30% обучающихся не испытывают трудностей в этом аспекте работы и успешно справляются. Им достаточно 1 раз прослушать материал, чтобы понять содержание;

– 57% студентов лишь частично понимают смысл, в то время как с другими устными аспектами работы (чтение и перевод, монологическая и диалогическая речь) они справляются успешно;

– к сожалению, 13% студентов вообще не справляются с аудированием, они также испытывают трудности и с другими устными аспектами.



Рис. 1. Финуниверситет, финансовый факультет, 2023

Исследование показывает, что студенты крайне нуждаются в регулярной практике аудирования. Она помогает им правильно произносить иностранные слова, что необходимо для точного понимания информации, снижает вероятность ошибок и неправильной интерпретации, так как неправильное произношение неизбежно приводит к тому, что собеседник неверно понимает смысл сказанного [5]. В то же время корректное воспроизведение слов повышает ясность общения в различных контекстах, таких как учебные задания, инструкции преподавателей или взаимодействие с одногруппниками. Таким образом, во время работы с аудиоматериалом постарайтесь уделить внимание своему произношению: копируйте и повторяйте вслед за диктором. Если вы научитесь произносить – научитесь узнавать это слово.

Для совершенствования навыков прослушания можно использовать различные практические подходы. Вот некоторые методы и приемы, которые могут быть полезными [6]:

– *Практика аудирования*. Регулярное выполнение упражнений может значительно улучшить навыки аудирования, т. к. работа с аудиоматериалами повышает концентрацию внимания и фокусировку на сообщении говорящего, активную обработку информации и соответствующую реакцию. Примерами упражнений на активное прослушание может также служить просмотр видео с выполнением задания на осознанное восприятие, на котором студент концентрирует свое внимание во время просмотра.

– *Перефразирование и резюмирование* – это эффективные приемы совершенствования навыков аудирования. Перефразирование подразумевает пересказ прослушанного сообщения своими словами, демонстрируя понимание и требуя уточнения.

– *Резюмирование* предполагает анализ и краткое изложение основных положений, о которых шла речь, что показывает точность понимания информации. Эти приемы позволяют не только закрепить понимание, но и дать понять говорящему, что его сообщение было услышано и понято.

– *Рефлексивное слушание*: предполагает самоанализ и оценку собственного поведения слушателя. Студент может найти время, чтобы поразмыслить над своими аудитивными навыками и попытаться осознать потенциальные проблемы, с которыми он сталкивается. При осознанном анализе человек может лучше понять свои недостатки и разработать стратегии их преодоления.

– *Поиск обратной связи*: активный поиск обратной связи от других людей может дать ценную информацию о навыках прослушивания. Студент может попросить друзей или наставников, которым он доверяет, дать оценку своим способностям к прослушиванию. Такая обратная связь поможет выявить области, требующие улучшения, и дать конкретные предложения по совершенствованию аудитивных навыков. Конструктивная критика и рекомендации со стороны других людей могут сыграть важную роль в развитии навыков эффективного слушания.

– *Развитие эмпатии.* Активное прослушивание позволяет лучше понять проблему, сопереживать и совместно разрешать конфликты. Развитие эмпатии предполагает понимание и разделение чувств и взглядов других людей. Такое понимание позволяет более внимательно слушать и отвечать на вопросы с сочувствием и сопереживанием. Когда человек слушает, он демонстрирует уважение к чужой точке зрения и создает безопасное пространство для открытого диалога. Это приводит к повышению ясности в общении.

– *Непрерывное обучение* и приобретение знаний: активное прослушивание способствует непрерывному обучению и приобретению знаний. Активно слушая, люди становятся более восприимчивыми к новым идеям, точкам зрения и информации. Такая открытость к обучению расширяет их базу знаний и способствует личностному и профессиональному росту.

– Чтобы улучшить навыки прослушивания, необходимо *минимизировать внешние отвлекающие факторы* (выключить электронные устройства или найти тихую обстановку для разговора и т п.). Кроме того, следует признать наличие внутренних отвлекающих факторов, таких как личные мысли или предубеждения, и сознательно отбросить их во время слушания.

– *Интерактивные мероприятия*: студенческие клубы, конкурсы, конференции на иностранном языке, обсуждения презентаций (question &answer session – англ.) или ролевые игры, в которых особое значение имеет отработка активного вокабуляра и которые предполагают дискуссии, являются практическими упражнениями, направленными на развитие способностей к восприятию на слух. Они также включают и невербальное общение, которое помогает преодолению барьеров на пути к эффективной коммуникации.

– *Командная работа* – когда студент активно общается с членами своей команды, он получает полное представление о различных точках зрения и идеях. Такое понимание способствует эффективному сотрудничеству, улучшению решения проблем.

Итак, изучение иностранного языка в целом или совершенствование навыков восприятия речи на слух не требует особых подвигов или больших жертв. Основная идея заключается в том, что при достаточной и регулярной практике студенты будут прогрессировать. Однако некоторые методы более эффективны, чем другие, и помогут быстрее и результативнее улучшить понимание речи на слух [6].

– *Подготовиться перед прослушиванием*. Если студент не подготовился заранее, он готов к неудаче. Личное отношение обучающегося к аудиозаданию может повлиять на то, насколько хорошо он сможет понять услышанное. Не требуется понимать 100% услышанного. Основной целью должно быть понимание сути сказанного. Можно пропустить какие-то фразы, это не так уж важно, если он уловил основную мысль. Попытка понять каждое слово может стать очень напряженной, и, сосредоточившись на непонятном слове, студент, скорее всего, упустит многое из того, что было сказано. Полезной является и предварительная подготовка. Если есть возможность, рекомендуется потратить несколько минут на то, чтобы ознакомиться с тем, что вы собираетесь слушать. Какова тема, насколько вы с ней знакомы? Какое задание вы должны выполнить?

– *Практика активного (осознанного) прослушивания. Активное аудирование* – один из важнейших способов совершенствования навыков аудирования. Очень многие, изучающие язык, попадают в ловушку «пассивного аудирования»: они считают, что прослушивание чего-либо на изучаемом языке, например, радио, музыки или подкаста в фоновом режиме, пока они заняты чем-то другим, поможет им научиться и улучшить восприятие речи на слух.

На самом деле пассивное аудирование практически неэффективно, так как оно не мотивирует к обучению: нет цели – нет результата. Однако даже у пассивного прослушивания есть некоторые полюсы. Например, оно помогает привыкнуть к мелодии языка, уловить его ритм и интонацию. Нет ничего плохого в том, чтобы время от времени слушать что-то пассивно, если вы готовите или убираете, но оно никогда не поможет улучшить восприятие речи на слух так, как это может сделать только активное прослушивание, которое предполагает полную фокусировку на том, что вы слушаете, и интерес к тому, что слышите. В зависимости от ситуации уровень мотивации может быть разным, но *активное* прослушивание всегда эффективнее, чем *пассивное*. Активное прослушивание – это более эффективное использование времени, которое поможет гораздо быстрее улучшить понимание речи на слух. Приведем некоторые действия, которые рекомендуются.

– Выделять основные мысли.

– Выписывать полезные слова и фразы.

– Резюмировать прослушанное

– Выявлять свои недостатки, анализировать их и находить пути их устранения в будущем.

– Не злоупотреблять словарем. Поиск слова в нем может занять довольно много времени – это замедлит и прервет процесс прослушивания: все, что вы слушаете, «распадется на части», снизив ваш интерес и мотивацию. Делайте все возможное, чтобы понять незнакомые слова и фразы из контекста. Очень часто можно понять предложение или абзац, не переводя каждое слово. Если основная мысль фразы ясна, не следует терять времени на уточнения, нужно продолжать слушать.

– Прослушивать второй раз. Когда вы слушаете что-то во второй раз, вы всегда улавливаете что-то новое и, как правило, понимаете больше: при первом прослушивании вы, вероятно, узнали контекст и основную идею, а при повторном прослушивании можете сосредоточиться на деталях.

– Слушать материал в соответствии со своим уровнем. Избегайте прослушивания материалов, которые либо слишком легки, либо слишком трудны. Нет ничего плохого в том, чтобы время от времени пользоваться более легкими материалами – для развлечения или для более стойкой практики. Однако если все материалы для аудирования будут слишком легкими для вашего уровня, ваши навыки аудирования не улучшатся. Если материал для аудирования настолько труден, что вы практически ничего не понимаете, то использование его для практики будет контрпродуктивным и не поможет вам улучшить восприятие речи на слух. Работа с такими материалами требует больших усилий. Это является верным способом демотивировать вас.

– Много слушать. Ни одно руководство по развитию навыков аудирования не будет полным без этого совета: чтобы улучшить восприятие иностранного языка на слух, необходимо много и регулярно заниматься аудированием.

– Слушать то, что нравится. Слушать то, что вам интересно и доставляет удовольствие, помогает сосредоточиться и мотивироваться, что в итоге способствует более успешному изучению языка. К счастью, в настоящее время нет недостатка в материалах, особенно если вы изучаете один из наиболее распространенных языков, например, английский, испанский или французский, поэтому вы можете позволить себе быть немного придирчивым.

– Создать подходящую обстановку. Сделайте все возможное, чтобы найти время и место, где вам не будут мешать, или отвлекающие факторы будут минимальны.

– Слушать и читать одновременно. Одновременное прослушивание и чтение одного и того же текста – отличное упражнение, которое может быть особенно полезным. Это помогает связать написание слов с их произношением, что особенно важно для языков, которые имеют большой разрыв между написанием и произношением. Если вы смотрите фильм или телепередачу, вы можете включить субтитры на изучаемом языке, чтобы лучше понять, о чем говорят герои.

– Общаться с носителями языка. Когда мы разговариваем с людьми, нам помогают понять их различные невербальные подсказки, такие как язык тела, жесты и мимика. Сначала общение с носителями языка будет сложным, это один из лучших способов улучшить восприятие речи на слух и повысить общий уровень владения языком, так что не стесняйтесь.

Совершенствование навыков аудирования не является чем-то невозможным. Следуя советам, приведенным в данной статье, можно усовершенствовать свои навыки аудирования и в итоге улучшить восприятие речи на слух.

Развитие аудитивных навыков также играет важную роль в построении прочных отношений в будущей профессиональной деятельности, особенно работе в международных компаниях, где практикуется общение на иностранном языке. Когда сотрудники компании внимательно выслушивают потребности, проблемы и отзывы клиентов, они могут применять к ним индивидуальный подход и эффективно решать проблемы. Понимание речи на слух способствует укреплению доверия, удовлетворенности и лояльности клиентов.

Модели обучения иностранному языку, уделяющие приоритетное внимание аудированию, выигрывают по нескольким направлениям. Они создают благоприятную среду, способствующую открытому общению и более активному участию студентов в учебном процессе, что, в свою очередь, приводит к повышению удовлетворенности обучающихся, творческому, инновационному подходу и успешному изучению иностранного языка.

В целом полученные результаты подчеркивают важность развития навыков эффективного прослушивания, что оказывает положительное влияние на личные отношения, работу в команде, способствует непрерывному обучению, уменьшает количество недопонимания и конфликтных ситуаций. Осознание ценности аудитивных навыков и активная работа над их совершенствованием позволяют молодым людям добиться положительных результатов как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни.

Между тем основная проблема заключаются в недостаточной языковой практике и необходимости пересматривать методы преподавания в плане использования информационных технологий.

В заключение следует отметить, что развитие аудитивных навыков улучшает коммуникацию и способствует развитию деловых и личных отношений, а также способствует развитию эмпатии, взаимопонимания и сплоченности коллектива. Осознание значимости аудитивных навыков и активная работа над их развитием позволяют студентам полностью раскрыть свой потенциал, создать нужные связи.

Развитие аудитивных навыков – это непрерывный процесс, требующий самоотдачи и постоянного совершенствования. Отношение к активному прослушиванию как к важнейшему навыку, формирующемуся на протяжении всей жизни, способствует созданию более взаимосвязанного и гармоничного мира, где слышны голоса разных людей, а взаимопонимание является приоритетом.

Библиографический список

1. Баркер Л., Ватсон К. *Слушайте внимательно: как улучшить отношения, снизить стресс и стать более продуктивным, используя активное прослушивание*. St. Martin's Press, 2000.
2. Браун С., Смит Д. *Активное прослушивание: Уровень: 3*. Cambridge University Press, 2007. Available at: https://vk.com/wall405644159_280
3. Форд-Браун Лиза А. *DK Руководство по публичным выступлениям*. Pearson Higher Education, Limited, 2013. Available at: https://alternativepressreview.org/doc/dk-guide-to-public-speaking
4. Патрик Р. Понятный ввод и теория Крашена. Cambridge University Press. *Journal of Classics Teaching.* 2019; № 20 (39): 37–44. Available at: https://www.researchgate.net/publication/334674110
5. Кобилова Н.Р. Важность произношения в англоязычной коммуникации. *Академические исследования в области педагогических наук*. 2022; № 3 (6): 592–597.
6. Джеймс М. Шесть способов преодолеть барьеры восприятия речи на слух. *Интервью*. 2022. Available at: https://carreersupport.com/6-ways-to-overcome-listening-barriers/

References

1. Barker L., Vatson K. *Slushajte vnimatel'no: kak uluchshit' otnosheniya, snizit' stress i stat' bolee produktivnym, ispol'zuya aktivnoe proslushivanie*. St. Martin's Press, 2000.
2. Braun S., Smit D. *Aktivnoe proslushivanie: Uroven': 3*. Cambridge University Press, 2007. Available at: https://vk.com/wall405644159_280
3. Ford-Braun Liza A. *DK Rukovodstvo po publichnym vystupleniyam*. Pearson Higher Education, Limited, 2013. Available at: https://alternativepressreview.org/doc/dk-guide-to-public-speaking
4. Patrik P. Ponyatnyj vvod i teoriya Krashena. Cambridge University Press. *Journal of Classics Teaching.* 2019; № 20 (39): 37-44. Available at: https://www.researchgate.net/publication/334674110
5. Kobilova N.R. Vazhnost' proiznosheniya v angloyazychnoj kommunikacii. *Akademicheskie issledovaniya v oblasti pedagogicheskih nauk*. 2022; № 3 (6): 592-597.
6. Dzhejms M. Shest' sposobov preodolet' bar'ery vospriyatiya rechi na sluh. *Interv'yu*. 2022. Available at: https://carreersupport.com/6-ways-to-overcome-listening-barriers/

Статья поступила в редакцию 06.01.24

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-92-94

Petrukhina A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tyumen State Medical University (Tyumen, Russia), E-mail: kosivets@mail.ru*
Shemyakina I.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Academy of Communications n.a. Marshal of the Soviet Union S.M. Budyonny (Saint Petersburg, Russia), E-mail: www.iri@mail.ru*

ACADEMIC ADAPTATION OF FOREIGN MILITARY SERVICEMEN: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH. The article deals with a problem of academic adaptation of foreign students studying in military universities of the Russian Federation. The article analyses linguistic and non-linguistic factors influencing the formation of academic adaptation in the educational space of a military university. Due to the different forms of organization of the educational process in the student's home country and Russia, when working with cadets from far abroad, the teacher should perform the role of a mentor who guides, informs, controls, organizes and stimulates the work of students. It is established that the interaction between the profile and language departments contributes to the improvement of the quality of educational and methodical support of the educational process and, as a consequence, helps to form future specialists' communicative competence in the educational and professional sphere.

Key words: **academic (pedagogical) adaptation, interdisciplinary integration, communicative competence, educational space of military university, pedagogical cooperation**

А.В. Петрухина, *канд. филол. наук, доц., Тюменский государственный медицинский университет, г. Тюмень, E-mail: kosivets@mail.ru*
И.Е. Шемякина, *канд. пед. наук, доц., Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого, г. Санкт-Петербург, E-mail: www.iri@mail.ru*

АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

В статье рассматривается проблема академической адаптации иностранных студентов, обучающихся в военных вузах Российской Федерации (РФ). Анализируются языковые и неязыковые факторы, влияющие на формирование академической адаптации в образовательном пространстве военного вуза. В связи с разными формами организации учебного процесса в родной стране обучающегося и России при работе с курсантами из дальнего зарубежья преподаватель должен выполнять функцию наставника, который направляет, информирует, контролирует, организует и стимулирует работу обучающихся. Установлено, что взаимодействие профилирующих и языковых кафедр способствует повышению качества учебно-методического обеспечения образовательного процесса и, как следствие, помогает сформировать у будущих специалистов коммуникативную компетенцию в учебно-профессиональной сфере.

Ключевые слова: **академическая (педагогическая) адаптация, междисциплинарная интеграция, коммуникативная компетенция, образовательное пространство военного вуза, педагогическое сотрудничество**

В современном мире международное сотрудничество в области образования становится всё более востребованным, позволяющим повысить престиж университета, города, страны на международной арене. В настоящее время подготовка иностранных военных специалистов является одним из способов поддержания дружественных отношений РФ со странами дальнего и ближнего зарубежья. В российских военных вузах обучение иностранных военных специалистов (ИВС) ведется только на русском языке, начиная с подготовительного курса – этапа, когда происходит приспособление иностранных студентов к новой образовательной и социокультурной среде. Одной из составляющих педагогической адаптации иностранных студентов в российском вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в профессионально ориентированной сфере, основы которой закладываются на занятиях по русскому языку.

Целью исследования является определение роли междисциплинарного подхода в процессе формирования академической адаптации в образовательном пространстве военного вуза. Для достижения поставленной цели необходимо реализовать ряд задач: выявить лингвистические и экстралингвистические факторы образовательной среды в военном вузе; раскрыть значимость сотрудничества языковых и профилирующих кафедр в процессе освоения базовых и специальных дисциплин иностранными курсантами.

В качестве методов исследования мы использовали методику корпусного анализа текста с применением текстометра (https://textometr.ru/), позволяющего выделить ключевые слова, в том числе термины, и распределить их по уровню владения языком с целью последующей семантизации лексических единиц [1].

Научная новизна работы заключается в рассмотрении междисциплинарной интеграции как одного из способов академической адаптации иностранных обучающихся. Теоретическая значимость исследования состоит в определении специфики академической адаптации в военном вузе и влияния междисциплинарного подхода на формирование учебных и профессиональных навыков будущего военного специалиста. Практическая значимость работы определяется необходимостью создания учебных пособий по языку специальности на основе взаимодействия специальных и языковых кафедр военных учреждений.

В условиях увеличения количества иностранных граждан в российских вузах встаёт вопрос о качестве образовательного процесса, напрямую связанный с академической адаптацией интернациональных групп, под которой вслед за А.И. Сурыгиным мы понимаем приспособление учащегося к новой педагогической системе. Анализ методической литературы позволяет выделить следующие компоненты академической адаптации: 1) собственно учебный – переход от одной ступени образования к другой (от среднего к высшему); 2) национально-культурный – приспособление к новой образовательной среде посредством неродного языка, являющегося выразителем национально-культурных традиций; 3) воспитательный – возможность социализации инофонов посредством организации внеучебных форм деятельности [2, с. 145; 3, с. 9]. Собственно учебный аспект академической адаптации иностранных студентов осложняется переездом в другую страну, характеризующуюся другими историческими, культурными, коммуникативными различиями. Тесное языковое общение иностранных обучающихся с носителями русской культуры, русского языка в рамках внеаудиторной работы способствует социально-культурной адаптации инофонов и формированию межкультурной компетенции – умению ценить историю и культуру других стран. Данные признаки академической адаптации характерны для образовательного пространства военного вуза, под которым мы понимаем создание системы условий (социальных, психологических, поведенческих), необходимых для эффективного взаимодействия преподавателя и обучающихся курсантов с целью формирования профессиональных качеств будущего военного специалиста.

Специфика образовательной среды высшего военного учебного заведения обусловлена как языковыми, так и экстралингвистическими факторами. К собственно лингвистическим факторам относится построение коммуникации в военно-профессиональной сфере на основе воинского устава, приказов и воинской присяги родному Отечеству, использование приказного языка старших по воинскому званию и обращений со стороны младших по званию. Экстралингвистические факторы, влияющие на формирование образовательного пространства военного вуза, включают организацию учебной и самостоятельной работы курсантов, учёт бытовых условий проживания курсантов, социокультурных и психофизиологических характеристик.

Образовательная деятельность в военном вузе осуществляется военным и гражданским персоналом на закрытой территории и состоит из организации учебной, воспитательной и развивающей работы. Учебный процесс иностранных

обучающихся на подготовительном курсе заключается в изучении русского языка, который на начальном этапе позволяет снять языковой барьер при общении с командирами. Профессорско-преподавательский состав высшего военного учебного заведения ориентирован на выбор педагогических технологий, способствующих формированию у курсантов общекультурных и профессиональных компетенций, созданию активного, творческого направления как фактора самореализации курсантов в их непрерывном военно-профессиональном и личностном развитии. Самостоятельная работа курсантов предусматривает подготовку к следующему учебному дню в строго отведённое время.

Воспитательный аспект педагогической адаптации состоит в организации внеучебных мероприятий, направленных на включение иностранцев в творческую деятельность, что помогает курсанту преодолеть «культурный шок» и коммуникативный барьер при общении с представителями русской культуры. Так, при проведении творческих встреч со школьниками в учебных образовательных учреждениях России иностранные курсанты проявляют свои таланты (музыкальные, вокальные, художественные), рассказывают на русском языке о самобытной культуре своей страны, что способствует созданию благоприятного психологического климата и установлению языковых контактов с русскими учащимися. Во время посещения образовательных учреждений обучающиеся из дальнего зарубежья, как правило, не говорят на родном языке, увеличивается время их пребывания в иноязычной среде, закладываются основы для развития мышления на русском языке, развивается лингвистическая наблюдательность, языковая и контекстуальная догадка.

Вновь прибывшие иностранные военнослужащие приспосабливаются к казарменному режиму и бытовым условиям (времени приёма пища, ношению повседневной и парадной формы, получению стипендии), которые влияют на физическое и психическое самочувствие курсантов. Для поддержания здорового образа жизни иностранные обучающиеся обязаны заниматься физкультурой, различными видами спорта, которые помогают адаптироваться к новым климатическим условиям. Таким образом, рассмотренные языковые и неязыковые факторы формирования образовательного пространства в военном вузе в совокупности влияют на формирование академической адаптации ИВС, среди которых наибольшие затруднения испытывают курсанты из стран дальнего зарубежья, поскольку организация учебного процесса в этих странах значительно отличается от российской системы образования. Преподаватель выполняет функцию учителя, наставника, управляющего образовательной деятельностью инофона – объекта обучения.

Формированию академической адаптации на начальном этапе обучения способствует погружение ИВС в новую языковую среду, уже на первых занятиях курсанты расширяют словарный запас не только за счёт общеупотребительной, но и профессиональной лексики, которая составляет основу работы с текстом по языку специальности [5, с. 31; 6, с. 173]. Дисциплина «Математика» в образовательной программе инженерно-технического вуза является базовой, необходимой для дальнейшего изучения специальных дисциплин, на первом и втором курсах иностранные курсанты специального факультета должны научиться адекватно воспринимать как формулы, так и понятия, правила разных разделов математики, уметь применять приобретённые теоретические знания, сформированные навыки на практике.

Как показывает опыт обучения иностранных военнослужащих, трудности изучения базовых дисциплин на первом курсе обусловлены рядом факторов. Во-первых, низким уровнем базовых знаний по дисциплине у прибывших учиться из стран дальнего зарубежья; во-вторых, разными сроками прибытия военнослужащих на начальный (нулевой) курс; в-третьих, недостаточно качественной методикой обучения, используемой преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) при подготовке учебных материалов по математике [7]. Последний фактор обусловливает необходимость междисциплинарного сотрудничества, которое позволит, с одной стороны, преподавателям РКИ подготовить качественный учебный материал, соответствующий учебному плану и учебной программе изучаемой дисциплины, с другой стороны, студентам преодолеть языковые трудности в освоении специальных предметов и, как следствие, устанавливать содержательные связи между дисциплиной РКИ и профессиональными дисциплинами [8, с. 79].

Процесс обучения курсантов математическим терминам основан на работе с текстами задач, которые при первичном прочтении непонятны иностранцам, так как содержат термины и терминологические сочетания, незнакомые обучающимся как на русском, так и на родном языке. Поэтому основная задача преподавателя РКИ состоит в работе с лексическим минимумом по теме: выделении общенаучной и терминологической лексики с последующей отработкой лексических, словообразовательных и грамматических трудностей в предтекстовых и послетекстовых заданиях и погружении в профессиональную ситуацию общения.

Рассмотрим методические приёмы академической адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе на примере задачи подготовки материалов изучения дисциплины «Математика» в одном из её разделов «Теория вероятностей». Сначала распределим в тексте задачи слова в соответствии с уровнем владения обучающимися русским языком. Для этого воспользуемся текстометром (https://textometr.ru/) – учебным ресурсом, который позволяет определять уровень сложности текстов, выделять главную информацию о тексте.

Пример 1. *Производится стрельба* из *орудия*, *установленного* под *заданным* углом к *горизонту*. Пользуясь методами внешней *баллистики* (науки о движении *снаряда* в воздухе), можно найти теоретическую *траекторию* снаряда. Эта *траектория* вполне *определяется* условиями стрельбы: начальной скоростью *снаряда,* углом *бросания* и *баллистическим коэффициентом* снаряда.

Фактическая траектория каждого *отдельного* снаряда *неизбежно отклоняется* от теоретической за счет *совокупного* влияния многих *факторов* (ошибки *изготовления* снаряда, *отклонение* веса снаряда от *номинала*, ошибки *установки ствола* в заданное положение, *метеорологические* условия и т. д.). Если произвести несколько *выстрелов* при *неизменных* основных условиях, мы получим не одну теоретическую траекторию, а целый *пучок,* или «*сноп*» траекторий, образующий так называемое «*рассеивание* снарядов».

Анализ лексического состава текста задачи показывает, что он относится к четвёртому сертификационному уровню, уровню носителя языка (С2) и, следовательно, не может быть понятен иностранным курсантам первого года обучения. 48% лексики относится к уровню В1, не входит в лексический список В2 профессиональная лексика, выделенная в тексте задачи курсивом. При семантизации незнакомой лексики используем беспереводной метод (наглядность, дефиницию, толкование на русском языке, синонимы, антонимы, словообразовательный анализ).

В тексте задачи употребляется интернациональная общеупотребительная и терминологическая лексика: *горизонт (horizon), метод (method), фактор (factor), теоретический (theoretical), баллистика (ballistics), траектория (trajectory), коэффициент (coefficient), номинал (nominal), метеорологический (meteorological)*. Конкретную профессиональную лексику – *горизонт, стрельба, орудие, снаряд, траектория, угол, пучок, ствол, выстрел* – представляем в виде иллюстраций, схем. Имена прилагательные в тексте задачи образуются от существительных при помощи суффикса -ЕСК- со значением «свойственный тому, что названо мотивирующим словом» (Ефремова): *баллистика – баллистический, теория – теоретический, факт – фактический, метеорология – метеорологический*. Отглагольные существительные и глагольные формы семантизируются посредством выстраивания словообразовательных цепочек: *изготовлять – изготовление, бросать – бросание, рассеивать – рассеивание, отклонить – отклонение; установленный – установить, заданный – задать*. Суффикс *-ени-, -ниj-* образует имена существительные, которые «обозначают предмет или явление, характеризующиеся действиями, названными глаголами, от которых соответствующие имена существительные образованы» (Ефремова). При работе со словами разной морфологической принадлежности курсанты учатся определять значение слова через поиск общей части слова (корня) и словообразовательных аффиксов, имеющих определённое значение. Чтобы закрепить изученную лексику, предлагаем курсантам продуктивные задания, которые позволят использовать новую лексику в устной и письменной речи. Приведём примеры таких заданий.

Задание. Напишите вопросы к тексту задачи и задайте их товарищу.

Задание. Найдите слово, которое чаще других встречается в тексте задачи. Какую функцию оно выполняет в тексте?

Задание. Вспомните и расскажите о методах внешней баллистики. Разделите текст на части, выделите основную информацию каждой части. Составьте план. Обсудите ваш план с товарищем.

Таким образом, междисциплинарная интеграция на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет ввести новую лексику (специальные термины) на основе работы с текстами по языку специальности, повысить мотивацию обучающихся к изучению языка, способствует формированию профессиональной коммуникативной компетенции будущего военного специалиста.

Академическая адаптация в военном вузе представляет собой приспособление к новым условиям образовательной среды с учётом национально-культурной специфики страны обучения, а также процесс воспитания, социализации иностранного обучающегося посредством организации внеучебной деятельности. Педагогическая адаптация иностранных студентов в военном вузе обусловлена экстралингвистическими и лингвистическими факторами, влияющими на создание совместной образовательной и научно-исследовательской деятельности преподавателя и обучающихся курсантов.

Междисциплинарный подход в преподавании РКИ иностранным обучающимся в неязыковом вузе является одним из факторов успешной академической адаптации, поскольку позволяет значительно улучшить качество подготовки иностранных военнослужащих и разработать дальнейшие направления педагогического сотрудничества преподавателей РКИ и преподавателей дисциплин естественно-научного и математического циклов, в частности проведение научно-методических конференций, совещаний, инструкторско-методических занятий, создание междисциплинарных учебных пособий, взаимное посещение практических занятий, использование интерактивных форм и методов обучения, в том числе проведение совместных воспитательных мероприятий.

Библиографический список

1. Петрухина А.В. Лингводидактическая адаптация учебных медицинских текстов для иностранных студентов. *Научный диалог.* 2022; Т. 11, № 9: 124–141.
2. Сурыгин А.И. *Основы теории обучения на неродном для учащихся языке*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2000.

3. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. *Краткий словарь понятий и терминов*. Москва: Квант Медиа, 2016.
4. Бесценная В.В., Федяева Е.В. Адаптация иностранных курсантов в военном вузе РФ: что труднее всего? *Наука и военная безопасность*. 2020; № 1 (20): 163–170.
5. Говорухина Ю.А., Монгина Ф.М. Профессиональная лексика в учебном пособии по русскому языку как иностранному: из опыта обучения иностранных военнослужащих. *Русистика*. 2019; Т. 17, № 1: 29–41.
6. Исаева Л.Р., Шестакова Е.В. Введение военно-профессиональной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному. *Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2019; № 2: 173–177.
7. Шемякина И.Е., Серова Т.А. Межпредметная координация при обучении курсантов спецфакультета в период начальной подготовки. *Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования:* сборник докладов очно-заочной научно-методической конференции. Кострома: Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко, 2022: 499–509.
8. Попова Н.В. *Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе*. Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022.

References

1. Petruhina A.V. Lingvodidakticheskaya adaptaciya uchebnyh medicinskih tekstov dlya inostrannyh studentov. *Nauchnyj dialog.* 2022; T. 11, № 9: 124-141.
2. Surygin A.I. *Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchaschihsya yazyke*. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2000.
3. Mardahaev L.V. Social'naya pedagogika. *Kratkij slovar' ponyatij i terminov*. Moskva: Kvant Media, 2016.
4. Bescennaya V.V., Fedyaeva E.V. Adaptaciya inostrannyh kursantov v voennom vuze RF: chto trudnee vsego? *Nauka i voennaya bezopasnost'*. 2020; № 1 (20): 163-170.
5. Govoruhina Yu.A., Mongina F.M. Professional'naya leksika v uchebnom posobii po russkomu yazyku kak inostrannomu: iz opyta obucheniya inostrannyh voennosluzhaschih. *Rusistika.* 2019; T. 17, № 1: 29-41.
6. Isaeva L.R., Shestakova E.V. Vvedenie voenno-professional'noj leksiki na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu. *Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika.* 2019; № 2: 173-177.
7. Shemyakina I.E., Serova T.A. Mezhpredmetnaya koordinaciya pri obuchenii kursantov specfakul'teta v period nachal'noj podgotovki. *Sovremennaya pedagogika i nauchnye issledovaniya v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya:* sbornik dokladov ochno-zaochnoj nauchno-metodicheskoj konferencii. Kostroma: Voennaya akademiya radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoj zaschity imeni Marshala Sovetskogo Soyuza S.K. Timoshenko, 2022: 499-509.
8. Popova N.V. *Mezhdisciplinarnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v mnogoprofil'nom vuze*. Sankt-Peterburg: POLITEH-PRESS, 2022.

Статья поступила в редакцию 08.01.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-94-98

Rupasova Ya.E., *senior teacher, English Language Department, Institute for Social Sciences, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); senior teacher, English Language and Professional Communication Department, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YERupasova@fa.ru, rupasova-ye@ranepa.ru*

SYSTEMIC PEDAGOGICAL TASKS OF TRAINING MANAGERS IN THE FUTURE OF INNOVATIVE STRATEGIES AND DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE. The article justifies the importance of forming management human capital in the context of the need to implement innovative strategies for the development of a modern socio-economic formation. In this regard, the decisive role of higher education in the domestic training of workforce capacity with the perspective of the development of future managers' innovativeness is updated. The need for setting systemic pedagogical tasks to form an innovative potential of future managers is explained. The complexity of setting urgent pedagogic objectives in the light of changes in the social and cultural environment alongside with the complexity of the modern pedagogical paradigm, which is not easy to state out, is outlined. The author's view over the historical analysis of the change in pedagogical paradigms is proposed in an attempt to explain the logical complexity of the modern pedagogic paradigm. The paper reveals the meaning, functions and polystructurality of the concept "pedagogical task". The author presents an understanding of system pedagogical tasks in terms of digitalization of education and innovative benchmarks for economic development. Based on the theoretical analysis of numerous pedagogical tasks, the most appropriate in the formation of the image of an innovator within current Federal State Educational Standards 3 + + are indicated. The enduring teachers' need to choose the specific means to achieve these educational outcomes in the projection of these tasks in a higher school is justified. A specific practical case on the implementation of system pedagogical tasks was analyzed in order to form innovativeness among students of the 3rd year of Bachelor's degree Programs in the framework of the academic program – 38.03.02 Management (the concentration: "Strategic Management") at the Institute of Social Sciences, RANEPA (Moscow) by means of the discipline "Foreign language for specific purposes". The results of the application of pedagogical tasks are highlighted in order to have a further positive impact on the process of effective training of innovators-to-be.

Key words: **university, readiness for innovative activities, innovative strategies, innovative potential, pedagogical task, pedagogical paradigm, social media, undergraduate students**

Я.Е. Рупасова*, ст. преп., Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru*

СИСТЕМНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В ПЕРСПЕКТИВЕ ИННОВАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье обосновывается важность формирования управленческого резерва в условиях необходимости имплементирования инновационных стратегий развития современной социально-экономической формации. В данной связи актуализируется решающая роль высшего образования в отечественной подготовке кадрового потенциала с перспективой развития инновативности будущих управленцев. Объяснена необходимость постановки системных педагогических задач с целью формирования инновационного потенциала будущих менеджеров. Обозначена сложность постановки актуальных педагогических задач в свете изменений общественного и культурного характера на фоне комплексности современной педагогической парадигмы, которую непросто охарактеризовать однозначно. Предлагается авторский исторический анализ смены педагогических парадигм в попытке объяснить логическую комбинаторность современной педагогической парадигмы. Представлен концепт «педагогическая задача», раскрыт ее смысл, функции, полиструктурность. Предпринята попытка представить понимание системных педагогических задач с точки зрения цифровизации образования и инновационных ориентиров развития экономики. На основании теоретического анализа сути ряда педагогических задач обозначены наиболее приемлемые в формировании образа инноватора в условиях современных ФГОС ВО 3++. Обосновывается необходимость выбора педагогами высшей школы средств по достижению образовательных результатов в проекции данных задач. Проанализирован конкретный практический кейс по реализации системных педагогических задач с целью формирования инновативности у студентов 3-го курса бакалавриата в рамках направления подготовки 38.03.02 Менеджмент (программа «Стратегическое управление») на базе Института общественных наук, РАНХиГС (г. Москва) средствами дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей». Освещены полученные результаты применения педагогических задач с целью оказания положительного влияния на процесс эффективной подготовки будущих инноваторов.

Ключевые слова: **вуз**, **готовность к инновационной деятельности, инновационные стратегии, инновационный потенциал, педагогическая задача, педагогическая парадигма, социальные медиа, студенты бакалавриата**

Сектор инноваций в России, несмотря на турбулентность последних лет, продолжает развиваться. Как утверждают эксперты, дополнительным стимулом для создателей инноваций стала возможность заполнить ниши, освободившиеся после ухода иностранных компаний [1].

В условиях глобальных трансформаций экономики в плоскости инновационной сферы особенно остро стоит вопрос обеспечения технологического суверенитета России. Его планируется достичь за счет реализации экономической стратегии, ориентированной на инновации [2]. Важнейшим фактором будет возможность российской экономики самостоятельно производить высокотехнологичную продукцию – чипы, беспилотники, высокоточные станки, авиакосмическую, телекоммуникационную и робототехнику. По оценкам экспертов, необходимо увеличить внимание к объему затрат на исследования и разработки, на объем патентных заявок, решения стартапов.

Тем не менее роль внутреннего инновационного потенциала в этой трансформации сегодня определена не до конца, и, по мнению ответственных лиц, можно выделить три возможных варианта, по которым эта позиция может выстраиваться:

– во-первых, наша страна может быть технологическим лидером, то есть центром, который будет определять дальнейшие перспективы технического развития технологического прогресса в целом;

– во-вторых, Россия может быть индустриальной страной, то есть государством, которое способно обеспечить создание технологий по тем направлениям, которые задаются технологическими лидерами;

– и третий вариант возможных позиций России заключается в том, что наша страна может быть партнером технических решений, на основе которых будет формироваться вся технологическая экосистема.

И в зависимости от того, какова будет дальнейшая позиция страны и по какому варианту событий предполагается ее дальнейшее прогрессивное развитие, а также в соответствии с этими факторами и корреляционными условиями и потребуется активное развитие соответствующей науки и образования [3].

На наш взгляд, инновационный потенциал нашей страны огромен, и вышеупомянутый инновационный индекс может успешно расти сразу по всем трем главным направлениям. Но помимо инвестиций, законодательного обеспечения, социальной поддержки инновационного сектора важно особенно выделять выразительную кадровую составляющую, так называемый инновационный потенциал человеческих мощностей. Члены Правительства РФ также согласны с этой позицией и, в соответствии с концепцией технологического развития России до 2030 года, в течение ближайших лет считают необходимым сформировать соответствующую научную, кадровую и технологическую базу [4].

Противоречие между направленностью общества на инновационный прорыв в сфере технологий и производства и отсутствием достаточного и необходимого для этой стратегической цели кадрового управленческого потенциала, способного осуществлять инновационные задачи; между определяющим социальным и политическим запросом на потенциальный кадровый управленческий резерв и недостаточным вниманием высшей школы к проблеме системной подготовки соответствующих кадров; противоречие между неустойчивой целостностью мира, изменчивой, нагруженной различными смыслами и ценностями реальностью и необходимостью существования одной четкой педагогической парадигмы; противоречие между существующей нормативно-методологической базой в системе высшего образования и более глубоким изучением алгоритма качественной подготовки таких специалистов и углубленных экспертных знаний и умений по формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе; между осознанием необходимости формирования управленческих кадров с развитым инновационным мышлением и недостаточным учетом особенностей и возможностей цифровой образовательной среды конкретизировали общую цель исследования, а именно: изучить особенности типизации и постановки системных педагогических задач, определяющих методологические ориентиры процесса подготовки управленческих кадров в рамках существующих инновационных стратегий в проекции цифровизации образовательного пространства.

Цель поясняет задачи данного исследования:

1) определить сущность и содержание педагогических задач, призванных раскрыть возможности педагогической инноватики и способствовать выявлению дидактического арсенала средств в рамках обеспечения процесса подготовки кадров с высоким уровнем инновативности;

2) выявить характерные особенности концептуальных терминов и понятий, используемых в проекции отечественных и зарубежных исследований при теоретическом обосновании педагогического процесса в высшей школе, сфокусировать внимание на следующих смыслообразующих дефинициях: «педагогическая задача», «система задач», представить авторский анализ смены педагогических парадигм;

3) конкретизировать обоснованность выбора ряда системных задач в рамках противоречивости современной педагогической парадигмы;

4) представить практический кейс исследования педагогической практики имплементации эффективных системных задач, направленных на формирование готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности, проведенного на базе Института общественных наук (РАНХиГС, г. Москва) в период с 2019 по 2022 гг., представить цель и задачи эмпирического исследования;

5) проанализировать полученные результаты практического применения системных педагогических задач, оценить степень влияния корректной постановки задач на эффективность процесса формирования инновативности студентов бакалавриата направления подготовки 38.03.02 Менеджмент (программа «Стратегическое управление»).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– обозначены основные возможные направления современного инновационного развития страны в проекции ее роли на технологической глобальной арене;

– обоснована противоречивая комплексность современной педагогической парадигмы, включающей в себя множество течений, и определен масштаб влияния современной педагогической парадигмы на сложность постановки учебных задач;

– обусловлена стратегическая необходимость постановки конкретных педагогических задач, направленных на развитие инновационного потенциала студентов бакалавриата на фоне возрастающей роли инновационных стратегий и развития социально-экономической формации;

– выявлены возможности цифровой образовательной среды, обеспечивающие выполнение данных задач в учебном процессе высшей школы для достижения запланированных образовательных результатов;

– обоснованы педагогические средства реализации данных задач, способствующих раскрытию инновационного потенциала личности;

– определены конкретные способы формулировки педагогических задач на примере представленного практического кейса с целью получения более высоких результатов в подготовке студентов бакалавриата с высоким индексом инновативности.

Теоретическая значимость исследования: в научной и научно-педагогической литературе отсутствует единое представление понятия «педагогическая задача», поэтому разные трактовки данного понятия, существующая размытость концепта несколько усложняют единогласное понимание самого смысла и функций педагогической задачи.

Соответственно, для педагога высшей школы проблема существующих разных точек зрения на смысловой концепт понятия «педагогической задача», вариативность разных интерпретаций затрудняет сам выбор педагогически эффективных задач, постановка которых должна быть направлена на актуализацию инновационного потенциала студентов бакалавриата. Кроме того, множество подходов к данному концепту препятствует пониманию содержания и структуры управляемого педагогического процесса в проекции определенного набора задач, ведь процесс решения педагогической задачи раскрывает содержание процесса обучения.

По нашему мнению, понятие «педагогическая задача» должно определяться обстоятельствами педагогической деятельности, направлениями в педагогической науке, а также мы убеждены, что современная терминология должна отражать особенности существующей временной педагогической парадигмы. Тем не менее, по мнению Н.Н. Тулькибаевой и З.М. Большаковой, педагогическая задача не мыслится вне конкретной реальности, субъект-объектных отношений – педагог-обучающийся и социально ориентированного результата [5].

На стыке данных слагаемых возникает проблема. Как справедливо отмечает Г.А. Окушова, в настоящее время крайне сложно определить действующую педагогическую парадигму, которая в конечном итоге задает направленность современным педагогическим задачам [6]. Представим свой авторский взгляд на особенности смены педагогических парадигм.

Нам близка идея автора о том, что некогда довольно прочно существующие традиционные принципы образования, ориентированные исключительно на предметные здания и так называемую систему научения, которые, если обратиться к истории педагогики, восходят к постулатам классической педагогики формирования Джона Локка, впоследствии уступили место педагогике Жан-Жака Руссо с его концептуальными идеями о педагогическом сопровождении, что определенно послужило основой для дальнейшего развития гуманистического образования [6].

Затем личностно ориентированная отечественная педагогика (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др.), постепенно раскрывая смысл способностей человека, акцентируя внимание на его саморазвитии и самореализации через внимание к внутреннему миру обучающегося, к самобытности личности, к субъектному опыту человека, изменила вектор на более «радикальное» направление, и довольно продолжительное время педагогика сохраняла свой фокус на актах индивидуализации, самопрезентации личности. Тем не менее данные типы педагогических парадигм – и предметно-ориентированная, и гуманистическая, или личностно ориентированная – были совершенно ясно очерчены, понятны для педагогического сообщества, задавая вектор целям и задачам воспитания и обучения.

В первом и втором десятилетиях 2000-х гг. современное педагогическое течение испытывает на себе влияние всевозрастающего информационного шторма, расцвета цифровых образовательных технологий. Перед всеми участниками образовательного процесса представал мир как некая довольно неустойчивая целостность, изменчивая по своей природе и как результат – нагруженная различными смыслами, ценностями, идеалами, бесконечно производимыми в результате повседневной коммуникации, реальность.

Иначе виделся процесс развития человека. Мы наблюдали разрушение ролевой структуры, смещение авторитетов, размытость ценностей. Процесс индивидуализации был нивелирован глобальной универсализацией жизни. Понимание жизни у студентов высшей школы стало фрагментарным, лишенным причинно-следственных связей и ценностных ориентиров. Несмотря на то, что в целом педагогика высшей школы ориентировалась на компетентностную парадигму, тем не менее цели педагогики и ее задачи находились в плоскости педагогического риска. Серьезным испытанием было определить образ личности, поскольку он все чаще представлялся как некий несоединенный пазл с невозможностью найти единый смысл и содержание. Исходя из наблюдений, мы можем предположить, что поощрение плюрализма мнений студентов также не оправдало себя, а создало в конечном итоге хаотичность суждений студентов высшей школы, способствуя сепарированию, отчужденности и поверхностному пониманию современной реальности.

С февраля 2021 года информационная повестка изменилась на обращение к патриотическим ценностям, важности технологического суверенитета Российской Федерации. Существенным стало вновь глубинное понимание происходящего, способность анализировать первопричины, ответственно определять конечные результаты. Возросло внимание к инновационной культуре будущего специалиста, соответственно, важным стало развитие личности и ее способность решать проблемные задачи в условиях неопределенности. На наш взгляд, появилась новая социальность, где коммуникация играет особую роль, актуализируясь через передачу преподавателем своим ученикам уникальной способности к самоизменению.

Среда на данном этапе развития общества и культуры все еще остается знаково-информационной, цифровизация образования прочно удерживает свои позиции, определяя характерность коммуникации между преподавателем и студентом, поэтому современная педагогическая парадигма трактуется как сложная. Настоящая педагогическая парадигма включает в себя множество направлений: компетентностное, мультикультурное, проектное, развивающее и проблемное образование. Однако, по мнению многих авторитетных педагогических школ, доминантой современного образовательного процесса в высшей школе является развитие личности с акцентом на целеполагание, планирование, аналитику и результативность. В качестве образовательного результата рассматривается компетентностный компонент с фокусом на инновативность личности и инновационную культуру.

Необходимо отметить, что развитие личности и инновационного потенциала в информационную эру зависит, главным образом, от конструкта и дизайна социокультурной среды образовательных учреждений. Через образовательную цифровую среду можно задать социокультурные ориентиры и формировать инновационный потенциал обучающихся в рамках образовательных программ.

Мы считаем, что инновационный контент социальных медиа способен транслировать новые смыслы, новые образцы инновационного поведения, одновременно являясь востребованным среди молодого поколения. Поэтому использование средств социальных медиа для решения системных задач отвечает и требованиям времени, и педагогической парадигме, находясь в зоне цифровых реалий.

Таким образом, учебные системные задачи должны находиться в рамках действующей педагогической парадигмы, особенностей цифровой среды и отвечать образовательным результатам определенного направления подготовки. Чтобы сформулировать и охарактеризовать учебные системные задачи для заявленного в данном исследовании направления подготовки 38.03.02 Менеджмент (программа «Стратегическое управление», уделим внимание непосредственно дефиниции «учебная задача».

В силу актуальности междисциплинарного подхода в педагогике, используемого при объяснении закономерностей и системности современных педагогических явлений, нам следует обратиться, прежде всего, к пониманию задачи в психологической науке [7]. Так, А.Н. Леонтьев трактовал задачу как некоторую ситуацию, которая требует от субъекта определенного целенаправленного действия [8]. Поясним, что формат задачи, по А.Н. Леонтьеву, – это, прежде всего, поиск необходимого действия, благодаря которому субъект и разрешает сложившуюся ситуацию. А. Ньюэлл понимает под задачей ситуацию особого рода, а именно – проблемную ситуацию, которая предполагает самостоятельный поиск субъектом способа решения [9]. В любом случае и в первом, и во втором определении мы можем оценить связь: субъект – действие – проблемная ситуация. Взаимосвязь не нова, тем не менее она подразумевает в некотором роде определенную систему благодаря присутствию в ней элементов разного уровня. Впоследствии понятие «субъект» было заменено на «решающую систему». Классики педагогики утверждали, что такая замена одного понятия другим способствовала выходу смысла учебной задачи на иной, качественный иерархический уровень, поскольку понятие «система задачи» подразумевает наличие как минимум двух функциональных подсистем – заданной и решающей. Заданная подсистема задает содержание задачи посредством вычленения предмета и выделения определенных условий, решающая – характеризуется арсеналом методов, способов и средств, необходимых для решения данной задачи. Необходимо заметить, что на проектируемый процесс решения задачи значимое влияние оказывает среда, из которой происходит извлечение информации для реализации содержания как задачной, так и решающей подсистем.

Таким образом, **задачная подсистема** определяет предмет задачи, вводит характеристики предмета задачи, обнаруживает содержание компонентов задачи, которые определяют ее условие или требование, а затем проектируют конечное состояние предмета.

Решающая подсистема опирается на существующую теорию решения задач, теоретическое содержание курса, определяется методами, средствами, способами ее решения.

Необходимо отметить, что существует определенная классификация задач – по степени сложности; по основному способу решения; по типу средств решения; по характеру исследования; по времени решения.

В рамках подготовки будущих специалистов к инновационной деятельности предметом нашего интереса является следующая классификация: комплексные задачи, задачи межпредметного содержания, поисковые задачи, стратегические задачи. В любом случае задача должна вытекать из общей цели обучения и воспитания. Цель задается извне и определяется государственным заказом.

Как мы уже упоминали выше, акцент сегодняшней педагогической парадигмы заключается в формировании инновационного потенциала студентов бакалавриата или инновативности.

Дадим определение **инновативности** как определяющей характеристики образа профессионала-управленца. Автор статьи подробно представляет комплексность термина «инновативность» в одной из своих работ [10]. По нашему мнению, инновативность – это, прежде всего, индивидуальная особенность и уникальная способность личности к внедрению новых и новейших методов работы в определенном поле деятельности, а также умение видеть привычные явления под нестандартным углом зрения, обнаруживая скрытые возможности и неявные взаимосвязи. Инновативность есть необходимое условие роста эффективности процессов или продукции, укрепление позиций компании на рынке. Инновативность отражает способность и готовность субъекта к инновациям и рискам, к гибкому реагированию на изменения внешней среды, к освоению и внедрению в практику достижений науки и техники, к прогнозированию новых направлений развития. Инновативность одновременно и врожденное свойство человеческой личности, и результат целенаправленного педагогического формирования.

Как считает Н.Д. Василенко, инновативность тесно связана с понятием инновационная культура. Под **инновационной культурой** автор понимает совокупность ценностей, созданных в инновационном процессе и представленных инновационной продукцией, технологиями и организационно хозяйственными решениями, которые имеют правовую, хозяйственную или общественную ценность [11].

В рамках подготовки студентов бакалавриата по направлению 38.03.02 Менеджмент (программа «Стратегическое управление») **общеобразовательная цель** трактуется как обеспечение качественной подготовки конкурентно-востребованного выпускника, способного осуществлять трудовую деятельность в организационно-управленческом, информационно-аналитическом, предпринимательском и финансовом секторах.

Соответственно, основные системные учебные задачи с ориентацией на ФГОС ВО 3++, разделенные по областям профессиональной деятельности с ориентацией на инновационную деятельность, могут быть следующие:

1) комплексная (организационно-управленческая профессиональная деятельность с учетом социальных последствий): способствовать развитию поиска инновационных организационно-управленческих решений с учетом их социально положительной ценности и формированию комплексной оценки последствий;

2) задача межпредметного содержания (информационно-аналитический блок): способствовать формированию критического анализа информации и навыков применения системного подхода для решения инновационных задач с обоснованием собственной гражданской и мировоззренческой позиций;

3) поисковая (предпринимательская область): способствовать актуализации знаний о последних прорывных направлениях в менеджменте и связанных с ними революционных открытиях, технологиях и продуктах, способствовать развитию поисковой активности, призванной стимулировать инновационное поведение;

4) стратегическая (финансовая сфера): способствовать актуализации экономических знаний для принятия стратегических экономически обоснованных инновационных решений, в том числе для продуктивного обеспечения деятельности организации.

Данные учебные задачи основываются на содержании ФГОС ВО 3++ и реализуются в ходе актуализации образовательных программ высшего образования в рамках рекомендаций и требований учебно-методического совета Академии по менеджменту. При реализации данных задач предусмотрены различные формы работы с содержанием учебного материала при условии педагогического сопровождения. Достижение образовательных результатов определяется ключевыми индикаторами. Оценка результатов освоения учебного материала осуществляется в рамках промежуточной аттестации по ключевым дисциплинам.

Практическая значимость исследования: проблема выбора постановки учебных задач в ходе прохождения дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» в рамках готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности актуальна. Рассмотрим рациональность постановки вышеназванных задач в процессе реализации дисциплины на примере одноименного

курса для студентов 3-го года обучения направления подготовки 38.03.02 Менеджмент (программа «Стратегическое управление») в Институте общественных наук РАНХиГС (г. Москва).

Целью практического исследования было подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что разработка учебных системных задач в рамках интеграции в учебный процесс педагогической поддержки, активных методов обучения в сфере существующей современной комплексной педагогической парадигмы способствует формированию готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности, а применение средств цифровой образовательной среды, в частности социальных медиа, интенсифицирует заданные образовательные результаты.

1. Реализация комплексной задачи по развитию поиска инновационных организационно-управленческих решений с учетом их социально положительной ценности и формированию комплексной оценки последствий возможна в рамках профессионально ориентированной темы «Показатели экономического роста на примере инновационных компаний». Образовательным результатом в рамках **задачной подструктуры** является развитие новых способов действия в инновационной деятельности. В перспективе **решающей** подсистемы целесообразно использовать проблемно-ориентированное обучение в концепции деловых игр. Благодаря эмоциональной насыщенности компонентов ролевой игры, студенты бакалавриата переосмысливают ситуацию, испытывают удовлетворенность от самореализации, что способствует развитию управленческих навыков и развитию личностного инновационного потенциала. Как показали результаты наблюдений, правильно поставленная задача и верно спроектированные образовательные результаты говорят в пользу совершенствования инновационного сознания.

2. Задача междпредметного содержания, призванная развивать критический анализ информации и формировать навыки применения системного подхода для решения инновационных задач с обоснованием собственной гражданской и мировоззренческой позиции, может с успехом реализовываться в проектной междисциплинарной деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» для студентов бакалавриата 3-го года обучения. Образовательным результатом в рамках **задачной подструктуры** является развитие компетенций к проектной деятельности на основе анализа большого объема информации, формирование личного понимания инновационной идеи, обретение собственного смысла в инновационной деятельности. В перспективе **решающей** подсистемы функциональным решением будет использовать продукты цифровизации – интернет-технологии, которые можно использовать в качестве педагогических средств. Образцы инновационного поведения, успех готовых инновационных проектов, перенесенных в виртуальное пространство, способствует развитию инновационного мышления, познавательной и творческой активности студентов бакалавриата. Результаты наблюдений позволяют говорить о том, уточнение задачи межпредметного содержания и обеспечение проекции образовательных результатов благодаря взаимодействию педагога и обучающегося обеспечило становление субъектной позиции в отношении приоритетов инновационной деятельности и открыло новые возможности для самореализации в инновационной деятельности.

3. Говоря о **поисковом типе задач**, в частности о перспективе способствовать актуализации знаний о последних прорывных направлениях в менеджменте и развивать поисковую активность студентов бакалавриата, мы уделим внимание кейс-технологиям, которые в ситуации заданных тем на английском языке благодаря дифференциации кейс-ситуаций стимулируют поисковую активность. В рамках **решающей подсистемы** целесообразно использовать следующую дифференциацию: кейс-иллюстрация, кейс-ситуация, кейс-упражнение. С учетом инновационного потенциала студентов бакалавриата, их психологических особенностей, интересов и потребностей можно моделировать различные ситуации. Интегральное сбалансированное применение кейсов с использованием цифровых инструментов подразумевает системное осмысление важного материала, активизируя способность планировать, исследовать, изучать.

4. В проекции стратегической системной задачи, способствующей актуализации экономических знаний для принятия стратегических экономически обоснованных инновационных решений, в том числе для продуктивного обеспечения деятельности организации, возможно написание Problem-Solution эссе (проблема – решение) на английском языке. Тема эссе должна содержать проблему, связанную с распределением финансов в условиях дефицита финансового ресурса. Практико-ориентированная тема в рамках задачной подсистемы предъявляет вполне конкретное требование к будущим менеджерам – самостоятельное конструирование и перераспределение финансовых потоков за счет ценности того или иного инновационного направления деятельности. Преимущество данного метода работы заключается в том, что эта организационная форма учебной деятельности способствует формированию персонализированной позиции и ответственности за принятое решение. Посредством свободного ориентирования в инновационном поле студент курирует важную финансовую составляющую, реализуя, в том числе, свою инновационную направленность, то есть субъективный приоритет в инновационной деятельности. Определенная область инновационной деятельности становится для студента личностно значимой.

Таким образом, мы убеждены, что готовность студентов бакалавриата к инновационной деятельности возможно формировать средствами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Преподаватели иностранного языка целенаправленно могут извлечь многообразие профессионально ориентированной информации, в том числе, из передовых иностранных источников. Мы считаем, что преподаватели иностранного языка находятся в авангарде своевременного внедрения педагогического опыта западных коллег. Дисциплина «Иностранный язык» имеет статус междисциплинарной дисциплины, поскольку в ходе обучения иностранному языку актуализируется ориентация на профессиональную направленность.

Помимо всего вышеперечисленного данные системные учебные задачи обеспечивают развитие творчества и совершенствование индивидуальной способности к творчеству – креативности. Необходимо отметить, что творческая составляющая – интегральная характеристика инновационной деятельности.

Мы придерживаемся той точки зрения, что, несмотря на различие в типологии задач, тем не менее все задачи так или иначе должны быть направлены на снижение стрессогенных факторов в учебной деятельности, предоставлять равные условия участникам образовательного пространства для преодоления препятствий. Все задачи должны обеспечивать максимальную вовлеченность студентов бакалавриата, педагогов и инициировать позитивное мироощущение, социальную позитивность, тем самым поощрать мотивационную составляющую в самореализации и самоопределении.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Согласно плану реализации федеральных научно-технических программ и инновационных проектов, результатом внедрения которых должно стать создание собственных наукоемких решений в области сельского хозяйства, генетики, а также формирование национальной системы мониторинга климата, строительство и эксплуатация крупных исследовательских установок мирового уровня, что позволит, в том числе, создавать новые области исследований в связи с содержанием планов государственного значения, **актуальной идеей** в системе высшего образования мы считаем необходимость формирования инновационного потенциала выпускников вузов. Актуальность данного исследования также связана с решением задач, касающихся профессиональной подготовки будущих менеджеров-управленцев. Являясь инициаторами инновационных решений и координаторами стратегических инновационных процессов, эта категория специалистов призвана чаще остальных актуализировать и развивать свой инновационный потенциал.

2. Цель исследования продиктована комплексностью и противоречивостью действующей педагогической парадигмы, которая определяет необходимость постановки корректных системных учебных задач в процессе обучения студентов бакалавриата, позволяющих достичь достаточного уровня готовности к инновационной деятельности. Задачи исследования связаны с раскрытием сущности учебных задач, интерпретацией решающей и заданной подсистем, функциональных составляющих, которые направлены на получение соответствующих образовательных результатов, в соответствии с которыми определяется уровень инновативности будущих специалистов. Мы можем констатировать, что цель исследования достигнута через типизацию ряда задач, условия и предмет которых позволяют включать в образовательный процесс цифровые ресурсы и методы активного обучения. Данное исследование имеет высокую универсальную практическую значимость. Внедрение данных учебных задач позволит педагогам совершенствовать педагогические условия работы с целью повышения эффективности процесса формирования готовности студентов бакалавриата к инновационной деятельности.

3. Исследование имеет существенную теоретическую новизну, поскольку автором предлагается включение в проектирование учебного процесса четыре основные учебные системные задачи, направленные на формирование компонентов инновативности. Комплексная задача, задача межпредметного содержания, поисковая и стратегическая, преломляясь в рамках принципов инновационной деятельности, рассматриваются как условия формирования инновационного мышления, сознания, поведения и инновационной направленности.

4. Теоретическая новизна исследования заключается также и в том, что в культурно-исторических условиях ценность инновационного потенциала рассматривается в аспекте междисциплинарности, поскольку именно междисциплинарность расширяет границы образования, обогащая арсенал педагогов дополнительными инструментами.

5. Теоретическая новизна также заключается в том, что позволяет раскрыть ценностный потенциал иноязычного образования через внедрение профессионального курса с включенным инновационным контентом социальных медиа, демонстрирующим уникальные образцы инновационного поведения. Использование деловых игр на английском языке, дифференцированного кейс-трека, междисциплинарной проектной деятельности на английском языке, написание эссе обеспечивают решение учебных системных задач, в том числе в воспитательном аспекте.

Изучению эффективности данных учебных задач будут посвящены последующие научные работы автора.

Библиографический список

1. *Заседание совета по науке и образованию при Президенте РФ – 08.02.2023.* Научная Россия. Официальный сайт. Available at: https://scientificrussia.ru/articles/zasedanie-soveta-po-nauke-i-obrazovaniu-pri-prezidente-rf-08022023-2

2. Полный текст обращения В.В. Путина на Валдае 27 октября 2022 г. *Комсомольская правда*. Официальный сайт. Available at: https://www.kp.ru/daily/27463/4668903/
3. *Информационное агентство ТАСС*. Официальный сайт. Available at: https://tass.ru/ekonomika/13294307
4. *Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года*. Правительство России. Официальный сайт. Available at: http://government.ru/news/12582/
5. Тулькибаева Н.Н., Большакова З.М. Педагогическая задача: смысл и функции. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2014; № 9 (1): 206–213.
6. Окушова Г.А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2005; № 2: 7–11.
7. Шестакова Л.А. Теоретическое основание междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов. *Вестник Московского университета имени С.Ю. Витте*. 2013; № 1 (2): 268–271.
8. Леонтьев А.Н. *Проблема развития психики*. Москва: МГУ, 1972.
9. Ньюэлл А., Саймон Г. *GPS-программа, моделирующая процессы человеческого мышления. Вычислительная техника и мышление*. Москва: Мир, 1967.
10. Рупасова Я.Е. Воспитательная работа в вузе средствами социальных медиа в рамках инновационной стратегии развития РФ. *Язык. Образование. Культура*: сборник научных трудов XVII Международной научно-практической электронной конференции. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2023: 32–35. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54208895
11. Василенко Н.Д. Особенности инновационной культуры в неолиберальном обществе. *Экономика и право. XXI век*. 2013; № 2: 171–178.

References

1. *Zasedanie soveta po nauke i obrazovaniyu pri Prezidente RF - 08.02.2023.* Nauchnaya Rossiya. Oficial'nyj sajt. Available at: https://scientificrussia.ru/articles/zasedanie-soveta-po-nauke-i-obrazovaniu-pri-prezidente-rf-08022023-2
2. Polnyj tekst obrascheniya V.V. Putina na Valdae 27 oktyabrya 2022 g. *Komsomol'skaya pravda*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://www.kp.ru/daily/27463/4668903/
3. *Informacionnoe agentstvo TASS*. Oficial'nyj sajt. Available at: https://tass.ru/ekonomika/13294307
4. *Prognoz dolgosrochnogo social'no-`ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Pravitel'stvo Rossii. Oficial'nyj sajt. Available at: http://government.ru/news/12582/
5. Tul'kibaeva N.N., Bol'shakova Z.M. Pedagogicheskaya zadacha: smysl i funkcii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2014; № 9 (1): 206-213.
6. Okushova G.A. Smena pedagogicheskih paradigm kak metodologicheskij rezonans izmeneniya tipov filosofskogo myshleniya. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2005; № 2: 7-11.
7. Shestakova L.A. Teoreticheskoe osnovanie mezhdisciplinarnoj integracii v obrazovatel'nom processe vuzov. *Vestnik Moskovskogo universiteta imeni S.Yu. Vitte*. 2013; № 1 (2): 268-271.
8. Leont'ev A.N. *Problema razvitiya psihiki*. Moskva: MGU, 1972.
9. N'yu`ell A., Sajmon G. *GPS-programma, modeliruyuschaya processy chelovecheskogo myshleniya. Vychislitel'naya tehnika i myshlenie*. Moskva: Mir, 1967.
10. Rupasova Ya.E. Vospitatel'naya rabota v vuze sredstvami social'nyh media v ramkah innovacionnoj strategii razvitiya RF. *Yazyk. Obrazovanie. Kul'tura*: sbornik nauchnyh trudov XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj `elektronnoj konferencii. Kursk: Kurskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2023: 32-35. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54208895
11. Vasilenko N.D. Osobennosti innovacionnoj kul'tury v neoliberal'nom obschestve. *`Ekonomika i pravo. XXI vek*. 2013; № 2: 171-178.

Статья поступила в редакцию 08.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-98-102

Tenisheva V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru*
Khekert E.V., *Doctor of Sciences (Engineering), Professor, Vice-Rector of Educational Management, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: zur_mga@nsma.ru*
Kuznecova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

SIMULATION STUDY OF SHIP MECHANIC ACTIVITY STEREOTYPES IN A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT ACCORDING TO THE PARAMETERS OF ACCURACY AND EFFICIENCY. The article examines the possibilities of simulator training of a maritime specialist for professional activities in a foreign language environment as per the new generation of qualification standards based on the International Maritime Convention. The need for the formation of professional competence, inextricably linked with the experience of successful work activity, which must be acquired by the student to the required extent during his studies at the university, is substantiated. A technology has been developed for training a marine engineer to quickly solve professional problems through foreign language communication. In this technology, from the perspective of the concept of integrative-contextual learning, the authors demonstrate the specifics of using business games on modern educational simulators in situations of professional foreign language interaction. A method of component analysis of activity is proposed as a way to assess the level of formation of professional stereotypes on the simulator. The results of experimental training demonstrate the role of a business game on a simulator in the formation of professional foreign language stereotypes.

Key words: **simulator training, maritime specialists, professional competence, foreign language component, business game, professional task, component analysis**

В.Ф. Тенищева, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vic-ver@mail.ru*
Е.В. Хекерт, *д-р техн. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, проректор по учебной работе, г. Новороссийск, E-mail: zur_mga@nsma.ru*
Ю.С. Кузнецова, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУДОМЕХАНИКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ПО ПАРАМЕТРАМ ТОЧНОСТИ И ОПЕРАТИВНОСТИ В ДЕЛОВОЙ ИГРЕ НА ТРЕНАЖЕРЕ

В статье исследуются возможности формирования профессиональных стереотипов морского специалиста с помощью тренажеров в соответствии с требованиями стандартов нового поколения и Международной морской конвенции. Обосновывается необходимость накопления студентом опыта профессиональной деятельности посредством оперативного решения профессиональных задач с учетом фактора иноязычной коммуникации. В разработанной технологии подготовки инженера-судомеханика с позиции концепции интегративно-контекстного обучения авторами демонстрируется специфика использования деловых игр на современных учебных тренажерах в ситуациях профессионального иноязычного взаимодействия. Предлагается методика компонентного анализа деятельности как способ оценки уровня формирования профессиональных стереотипов на тренажере. Приводятся результаты экспериментального обучения, которые свидетельствуют об успешности формирования стереотипов профессиональной деятельности в иноязычной среде.

Ключевые слова: **тренажерная подготовка, морские специалисты, профессиональная компетенция, иноязычный компонент, деловая игра, профессиональная задача, компонентный анализ**

Иностранный язык в профессиональной деятельности инженера морского транспорта выступает средством регуляции технологических процессов. Статистические данные говорят, что большинство несчастных случаев около (80%) на море вызвано человеческой ошибкой, что является причиной так называемого «человеческого фактора» [1]. В многоязычных командах проблема языкового барьера на борту включает в себя социальные, культурные и производственные

аспекты, что приводит к конфликтным ситуациям не только в быту, но и в технико-эксплуатационных вопросах [2].

Примерами недостаточно эффективной иноязычной коммуникации является катастрофа на пассажирском пароме «Скандинавская звезда» (1988 г.). Пожар начался в машинном отделении, но машинист, увидевший утечку мазута, был гондурасцем и мог общаться с вахтенным инженером-филиппинцем только жестами руки. К сожалению, уроков из сложившейся ситуации извлечено не было, и два года спустя очередной пожар в Балтийском море унес жизни 158 человек. Ошибки внутренней коммуникации в ходе взаимодействия между экипажем машинного отделения и навигационного мостика привели к столкновению американского судна «American Dynasty» и канадского «HMCS Winnipeg» в 2013 году во время входа в ремонтный док в порт Эскуимальт (Канада) [3]. Зимой 2012 года у острова Джильо (Италия) сел на мель итальянский круизный лайнер «Коста Конкордия». 32 человека погибли. В состав экипажа входили представители разных национальностей: индусы, итальянцы, филиппинцы, индонезийцы, которые не владели морским английским языком и не понимали языка общения на борту – итальянского. Большое значение для обеспечения безопасности на море имеет готовность моряка к известным, предсказуемым событиям, четкое выражение намерений инженеров-механиков средствами иноязычной коммуникации при управлении ресурсами машинного отделения [4]. В этом контексте формирование устойчивых стереотипов профессиональной деятельности моряка, связанных с ее иноязычным коммуникативным компонентом, является исключительно актуальной.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки специфических условий обучения курсантов операторских специальностей, нацеленных на формирование профессиональных стереотипов деятельности в иноязычной среде.

Цель исследования – проанализировать возможности морских тренажеров в интеграции иноязычной речевой деятельности в профессиональные стереотипы операторской деятельности морского специалиста и оценить эффективность их использования.

Задачи исследования: обосновать необходимость подготовки инженера-судомеханика к оперативному решению профессиональных задач с учетом фактора иноязычной коммуникации; раскрыть специфику использования деловых игр на современных учебных тренажерах в ситуациях профессионального иноязычного взаимодействия; описать результаты эксперимента, нацеленного на формирование профессиональных стереотипов на основе методики компонентного анализа деятельности.

Научная новизна исследования состоит в обосновании педагогических условий формирования профессиональных стереотипов деятельности инженера-судомеханика в иноязычной среде.

Теоретическая значимость исследования: предложена рамочная структура деловой игры, в которой осваиваемая предметно-технологическая деятельность специалиста регулируется алгоритмами его иноязычной речи.

Практическая значимость состоит в использовании деловых игр как средства формирования профессиональных стереотипов инженера-судомеханика, обусловливающих его готовность к деятельности в иноязычной среде. Результаты исследования свидетельствуют о широких возможностях деловых игр на тренажере в процессе обучения курсантов морских вузов, а методика компонентного анализа позволяет объективно оценивать уровень формирования стереотипов совмещенной иноязычной и операторской деятельности.

Восприятие и понимание иноязычной информации в условиях многоязычного экипажа судна проходит в рамках решения таких типовых производственных задач судомеханика, как предстоящее инспектирование машинного отделения проверяющими органами; доклад старшему механику и вахтенному помощнику капитана о ходе подготовки механизмов и систем к работе; информирование мостика о параметрах работы дистанционного управления энергетической установкой в ходе маневрирования судна; обсуждение и выполнение совместных действий по возникшим неполадкам и т. п.

Возникающие коммуникативные проблемы в основном сводятся к следующим моментам:

– недостаточно развитая способность оператора удерживать большой объем информации, которой нужно оперировать в диалоге;

– фактор дистантности общения: отсутствие жестов и визуального контакта, медленная адаптация к особенностям речи партнера, ослышки и ложное прогнозирование информации;

– необходимость оперативного конвертирования мер измерения длины и веса, такие как футы, ярды, фунты и т. п., в привычные единицы;

– слабое владение стандартными фразами общения на море и способами сделать информацию доступной и легко запоминаемой: использование маркеров сообщений, повторение и репетование и т. п.

Квалификационные требования, предъявляемые к уровню владения иностранным языком, прописаны не только в международных морских конвенциях, но и государственных образовательных стандартах Российской Федерации. Навыки общения входят в комплекс профессиональных стереотипов специалиста и позволяют оперативно принимать решения. В.А. Леонтьев рассматривает такой комплекс морского специалиста как «...установившееся поведение индивида в процессе производственной деятельности, правильные навыки в работе, закрепившиеся реакции на внешние раздражители, ситуации, возникающие в процессе производственной деятельности» [5, с. 20]. Профессиональные стереотипы, связанные с иноязычной речью, основываются на опыте общения в действиях, которые характеризуются высоким уровнем автоматизации в соответствии с целью, средствами, лимитом времени и пространственной точностью, а также полученным результатом.

Однако еще на этапе обучения в вузе перед будущим специалистом возникает проблема оперативной адаптации к профессиональной деятельности, обусловленной иноязычной средой смешанного по языковым и национальным признакам экипажа. Эта проблема выявляется в ходе отработки технологических процессов и коммуникативных ролей типовых задач на тренажере с использованием фразеологического материала стандартного для профессиональной деятельности специалиста словаря-разговорника.

В профессиональной подготовке широко используются такие технические средства обучения, как компьютеры, автоматизированные системы, лингафонные кабинеты, тренажеры и т. п. [6; 7]. Морские тренажеры в учебных заведениях обладают большими возможностями для развития профессиональных навыков курсантов, так как с их помощью воссоздаются технологические процессы деятельности с высокой степенью реальности, что и обусловливает их широкое применение. Моделируя производственные ситуации, тренажер может быть использован не только в процессе обучения, но и как экзаменационный инструмент [8; 9].

Одним из методов демонстрации компетентности инженера-механика, согласно требованиям Конвенции ПДНВ (Часть А, Глава III), является «одобренная подготовка на тренажере» (approved simulator training). При этом владение английским языком входит в сферу знания, понимания и профессиональных навыков вахтенных механиков судов, способных эффективно выполнять свои обязанности. Тренажеры машинного отделения являются незаменимыми учебными средствами по изучению морского дела инженерами-механиками. Моделирование различных ситуаций на тренажере может обеспечить безопасную, благоприятную среду, которая позволяет студентам осваивать различные сложные навыки в обстановке, свободной от стресса.

Тренажеры машинного отделения широко представлены на мировом рынке и позволяют приобрести навыки эксплуатации судовых систем и механизмов. С практической точки зрения обучение на тренажере адаптирует обучающегося к ознакомлению с реальными аналогами судовых систем и механизмов, обеспечивает возможность совершенствовать приобретенные теоретические и практические знания. Применение новых технологий – сложного оборудования, компьютера, микропроцессорных систем управления – позволяют формировать умения правильной эксплуатации систем и механизмов, поиска неисправностей и их устранения. К достоинствам тренажера можно также отнести тот факт, что у каждого учащегося есть возможность проанализировать свои действия, оценить собственную успеваемость, получить обратную связь от участников обучения, включая преподавателя, и разработать альтернативные планы действий [10]. Таким образом, морские тренажеры нового поколения, от настольных тренажеров для обучения до полноценных имитаций машинного отделения с их уникальными свойствами, отвечающими требованиям обучения в соответствии с последними международными морскими стандартами и правилами, стали незаменимыми инструментами в морском образовании.

Повышение качества обучения с использованием тренажеров подтверждается целым рядом исследований [11–14], однако такие критерии, как оперативность и точность применительно к иноязычному компоненту профессиональных алгоритмов деятельности инженера-судомеханика, не рассматривались. Определенную сложность обучения с использованием тренажера представляет определение уровня профессиональной подготовки, способ оценки формирования профессиональных стереотипов. На отсутствие методики такой оценки ссылается ряд авторов [15–18].

Непонимание обязанностей моряков, вовлеченных в совместное обслуживание систем и механизмов, недостаточный уровень оперативности взаимодействия мостика и машинного отделения при эксплуатации судна приводят к недостаточному взаимопониманию и принятию несвоевременных и ошибочных решений. В этой связи важно интегрировать модули тренажерной подготовки в схемы иноязычной подготовки инженера-судомеханика.

В Государственном морском университете им. адм. Ф.Ф. Ушакова используются четыре категории тренажерных систем [19], которые обеспечивают моделирование соответствующего уровня реализма общей среды и условий труда инженера-судомеханика, в том числе тренажеры Дизель Сим Norcontrol, Transas 3000 и Transas 5000, которые позволяют осуществлять отработку алгоритмов таких видов профессиональной деятельности, как несение безопасной машинной вахты, использование систем внутрисудовой связи, эксплуатация и ремонт главных установок и вспомогательных механизмов и связанных с ними систем и т.п., с большей эффективностью. Diesel Sim является многоцелевым тренажером, в котором предусматривается возможность изменять заданные условия (условия плавания, загрузки судна, масштабы времени и т. п.) и создавать аварийные ситуации и проблемные задачи с помощью компьютера, который реализует математическую модель энергетической установки в реальном масштабе времени (рис. 1).

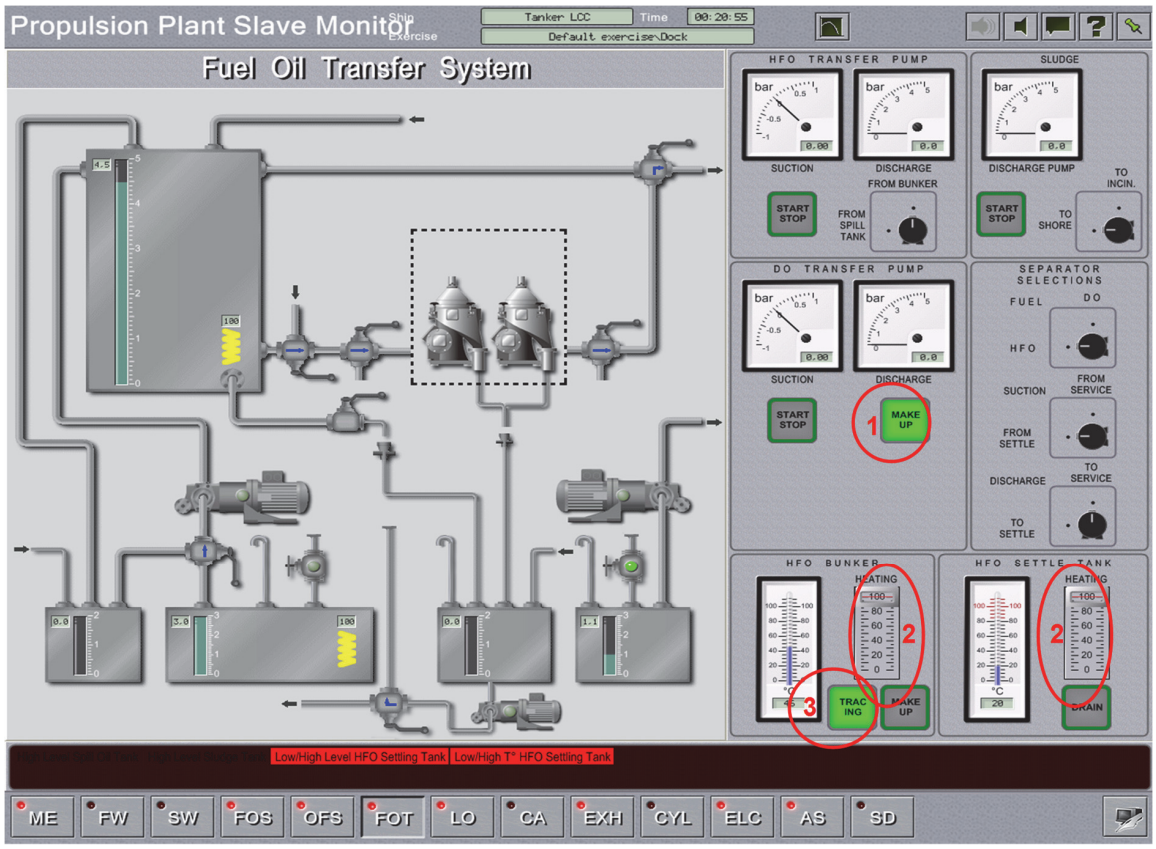


Рис. 1. Панель тренажера, иллюстрирующая подготовку и ввод в эксплуатацию системы хранения и транспортировки топлива

На этом тренажере имеется возможность моделировать коммуникативные аспекты типовых задач инженера-судомеханика [20], что позволяет отследить процесс и специфику интеграции иноязычной речи в стереотипы его профессиональной деятельности в ходе тренажерной подготовки.

Проводя исследования в области тренажерной подготовки будущих специалистов с позиций интегративно контекстного подхода [21], нами было выяснено, что групповое обучение является наиболее высоким уровнем подготовки к профессиональной деятельности инженера в иноязычной среде, так как оно моделирует реальную профессиональную деятельность с учетом коммуникативной стороны процесса группового взаимодействия. Деловые игры с использованием тренажера позволяют эффективно моделировать как технологические, так и коммуникативные аспекты операторской деятельности в иноязычной среде.

Обучение на тренажере проходит в рамках дисциплины «Организация и несение безопасной вахты в машинном отделении судов» на пятом курсе у курсантов специальности «Эксплуатация судовых энергетических установок» в девятом и десятом семестрах. В рамках этой дисциплины осуществляется интеграция ряда компетенций, сформированных на предыдущем этапе обучения в ходе освоения следующих дисциплин: «Иностранный язык», «Деловой английский язык», «Эксплуатация судовых энергетических установок», «Эксплуатация судовых двигателей внутреннего сгорания», «Техническое обеспечение безопасности судов», «Управление технической эксплуатацией судов», «Электронные и микропроцессорные средства судовых систем управления», «Эксплуатация судовых вспомогательных механизмов, устройств и систем», «Эксплуатация судовых систем гидравлики», «Эксплуатация главной судовой двигательной установки» и др. Процесс отработки профессиональных операций нацелен на интеграцию имеющихся разрозненных блоков навыков и умений по иностранному языку и специальным предметам в стереотипы деятельности, которые составляют основу стандартных алгоритмов управления системами и способов оперативного принятия решений, в том числе в «нештатных» ситуациях.

Разобщенные умения и навыки по иностранному языку и специальным предметам увязываются в общую систему иноязычной речевой и технологической деятельности курсантов в ходе выполнения ими операций, которые включают ознакомление с системами и оборудованием на борту судна, освоение процедуры несения вахты в машинном отделении и управления механизмами, устранения неполадок. В результате формируется стрессоустойчивость при работе с человеческим фактором в команде через совершенствование коммуникативных навыков при совместном выполнении задач, навыков управления чрезвычайными ситуациями и мн. др.

В ходе деловых игр на тренажере в условиях совместной деятельности курсантами должны быть освоены типовые профессиональные задачи с использованием морского английского языка: доклад вахтенному механику о неисправностях после осмотра двигателя, о готовности судовых систем к запуску двигателя и показаниях датчиков температуры, уровня масла и т. п.; связь с «мостиком» и выполнение совместных действий по дистанционному управлению двигателем.

Нами было выяснено, что типовая задача труда, регулируемая иноязычной коммуникацией, имеет сложнейшую внутреннюю структуру, в которую входят предметно-технологическая, социокультурная, психологическая, временная и собственно иноязычная компоненты и представляет собой «…обобщенную знаковую модель прошлых проблемных ситуаций иноязычного общения, «вплетенных» в контекст технологических процессов при выполнении определенной профессиональной функции». В такой задаче содержатся указания на цель, средства, сроки выполнения, пространственную точность действий и ожидаемый результат [21, с. 35]. В ходе освоения этой задачи уменьшается ее субъективная сложность, уровень неопределенности и стресса, вызываемых необходимостью выделения технологических, социальных, пространственных, временных и психологических условий, а также адекватных иноязычных средств деятельности, что, по сути, представляет для обучающегося сложнейшую проблемную ситуацию, в ходе разрешения которой происходит формирование профессиональных стереотипов его деятельности.

Эксперимент на тренажере в количестве 108 часов проводился преподавателями кафедры судовых механических установок и английского языка на тренажере Diesel Sim в девятом семестре с курсантами пятых курсов факультета эксплуатации судовых энергетических установок. Методика проведения эксперимента сводилась к моделированию с помощью деловых игр стандартных операций, которые выполняются вахтенным инженером-судомехаником в иноязычной среде. Итоговый контроль и оценка результатов осуществлялись в ходе сдачи государственного экзамена по специальности, а также посредством деловой игры.

Результаты исследования позволили выявить следующие проблемы, связанные с коммуникацией на иностранном языке: 1) отсутствие готовности слышать и использовать иноязычную речь при выполнении операции (10,9% курсантов); 2) медленная адаптация к особенностям иноязычной речи инструктора (43,8%); 3) отсутствие оперативности использования вербального компонента алгоритма операторской деятельности (32,8%); 4) несвоевременность вербализации принятого решения на иностранном языке (28,7%); 5) ошибочность выбора языковых средств для выполнения речевых действий (27,3%). Следует отметить, что 12,3% курсантов испытывали стресс, поскольку не были уверены в правильности выполняемых профессиональных действий и боялись сделать ошибку, при этом самыми сложными для выполнения были задания на устранение неисправностей (45,7%).

В этих условиях перед преподавателем стояла задача интеграции разрозненных умений и навыков по иностранному языку и специальным предметам в

Таблица 1

Типовая задача труда инженера-судомеханика «Прием топлива с бункеровщика», регулируемая иноязычной коммуникацией

Технологические операции	*Иноязычные речевые действия*
Ознакомление с топливным паспортом	Доклад старшему механику о соответствии топлива ГОСТу и техническим условиям двигателя
Замер остатков топлива в судовых цистернах	Доклад старшему механику о количестве топлива
Подготовка к заполнению топливных емкостей	Согласование с помощником капитана, руководящим грузовыми операциями, порядок заполнения топливных емкостей
Подготовка топливной системы к приему топлива	Обсуждение замеров уровня топлива в емкостях, из которых будет производиться бункеровка, с представителем нефтебазы
Определение температуры принимаемого топлива	Доклад старшему механику сведений о показаниях температуры топлива
Назначение вахтенного моториста у места приема топлива на судне	Проведение инструктажа вахтенному мотористу у места приема топлива на судне о выполняемых обязанностях
Предупреждение вахтенного штурмана о предстоящем приеме топлива	Согласование операций с вахтенным штурманом о предстоящем приеме топлива
Подготовка к действию судовых противопожарных средств	Согласование со старшим механиком подготовку к действию судовых противопожарных средств
Определение процедур аварийной остановки подачи топлива	Согласование действий и сигналов в случае аварийной остановки подачи топлива с бункеровщиком
Прием топлива	Поддержание связи с бункерующим объектом при наполнении цистерн для своевременного изменения режима подачи топлива и прекращения бункеровки
Окончание подачи топлива	Согласование совместных действий по опорожнению приемных трубопроводов бункеровщика и судна и разобщению этих трубопроводов
Составление документации о приеме топлива	Согласование механиком, принимавшим топливо, составления отчета и накладной с представителем нефтебазы

общую систему трудовой деятельности в ходе моделирования и отработки технологических операций инженера-оператора, которые регулируются его реальной иноязычной речью. К операциям, связанным с иноязычным компонентом алгоритмов профессиональной деятельности, относятся анализ возникшей проблемы, постановку задачи, принятие и выполнение решения. Далее следует доклад о выполненных действиях, запись выполненной операции в вахтенный журнал и т. п. Для оценки результативности обучения нами была использована методика анализа процесса решения операторских задач в иноязычной среде на основе ряда компонентов, разработанная В.Ф. Тенищевой [21, с. 32–33], в частности, таких компонентов, как оперативность коммуникативных действий в ходе выполнения операции, соответствие ее временному регламенту и точность выполнения операции, связанной с коммуникацией на английском языке.

Результаты формирования стереотипов профессиональной деятельности инженера-судомеханика в ходе освоения типовой задачи труда в иноязычной среде приведены в табл. 2, которая отражает успешность усвоения компонентов деятельности участниками трех деловых игр на тренажере.

Полученные результаты общих средних показателей усвоения компонента оперативности коммуникативных действий в ходе принятия решения (85%) и точности выполнения операций, связанных с коммуникацией на английском (89,7%), свидетельствуют о том, что эти параметры приближаются к требованиям профессиональных стандартов. Следует заметить, что в первой деловой игре не было заявлено ни одной нештатной ситуации, однако параметры оперативности и точности были далеки от нормативных показателей, установленных для деятельности инженера-судомеханика в этих ситуациях. Во второй игре наблюдался значительный рост обоих параметров, несмотря на то, что в игре была запланирована одна нештатная ситуация. В третьей игре были запланированы две нештатные ситуации, в которых точность приближалась к нормативным показателям, но оперативность еще не соответствовали им. Для достижения целевых показателей параметров точности и оперативности необходимо увеличить количество деловых игр до пяти. На рис. 2 наглядно показан рост усвоения параметров оперативности и точности во время серии деловых игр.

Таблица 2

Компонентный анализ деятельности курсантов-судомехаников в деловых играх на тренажере

Показатели усвоения компонентов			
Деловая игра, №	*Показатели усвоения компонентов, в %*		*Общий средний показатель усвоения компонентов, в %*
	Оперативность	*Точность*	
1.	45,52	52,43	48,97
2.	70,28	72,48	71,38
3.	85,04	89,67	87,36

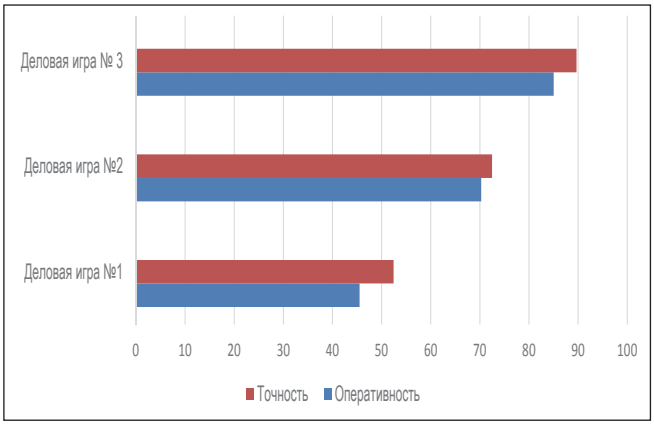


Рис. 1. Оценка освоения типовой задачи труда в деловых играх на тренажере по параметрам оперативности и точности

Необходимость анализа и синтеза иноязычных коммуникативных, предметных и инструментальных компонентов решения типовых задач оператора привела к развитию стереотипов профессиональной операторской деятельности, включая иноязычную речевую. Активное использование алгоритмов иноязычной коммуникации, основанных на стандартных фразах общения, для выполнения инструментальных действий позволило устранить целый ряд коммуникативных и психологических барьеров. Объективные результаты интегрированного государственного экзамена, проводимого на судомеханическом факультете университета с 2016 года в форме деловой игры на тренажере, свидетельствуют о повышении качества подготовки судомехаников – в 2022 году средний балл курсантов составил 4,53.

Реализация задач развития транспортного комплекса Российской Федерации тесно связана с подготовкой высококвалифицированных кадров. Международная Конвенция ПДНВ (с дополнениями 2010 года) усиливает ответственность организаций, выдающих сертификаты профессиональной подготовки морских специалистов. Интеграция в мировое торговое пространство может быть достигнута при наличии у моряков профессиональных стереотипов деятельности в иноязычной среде. В условиях активного применения в образовательном процессе современных тренажеров, которые обладают высокой реалистичностью моделирования условий деятельности и общения на судне, открывают широкие возможности для совершенствования обучения как профессиональным навыкам, так и морскому английскому языку. В деловых играх на тренажере, основанных на типовых задачах деятельности морского специалиста в иноязычной среде, формируются его профессиональные стереотипы, которые позволяют оперативно и эффективно регулировать процесс операторской деятельности.

Библиографический список

1. Томилин А.Н., Дорофеев А.М., Дорофеев Е.М. О негативном влиянии человеческого фактора на безопасность мореплавания. *Эксплуатация морского транспорта.* 2022; № 2 (103): 24–31.
2. Clements M. E. *Onboard communication problems due to the lack of a common language.* Available at: https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=1910&context=all_dissertations
3. *Уроки, извлечённые из морских происшествий*. Available at: /http://xn--l1afcf.xn--p1ai/ru/news/lent/2016-08-30
4. Takashi Miwa, Yanbin Wu Study on Reducing Communication Stress in Marine Engine Room Situation. *Journal of the JIME.* 2018; Vol. 53, (3): 150–155.
5. Леонтьев В.А. *Формирование профессиональных навыков судоводителей.* Москва: Транспорт, 1987.

6. Dr. Mohammad Reza Ahmadi The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review June 2018. *International Journal of Research in English Education*. 2018; № 3 (2): 115–125.
7. Фоминых Н.Ю., Еныгин Д.В., Бубенчикова А.В. Компьютерно ориентированная среда иноязычной профессиональной подготовки как объект педагогического проектирования. *Известия ВГПУ*. 2018; № 6 (129): 30–39.
8. Zincir B., Dere C., Deniz C. Scenario Based Assessment Method for Engine Room Simulator Courses. *The 13th International Conference on Engine Room Simulators*. 2017: 165–171.
9. Castells M., Ordás S., Barahona C., Moncunill J., Muyskens C., Hofman W., Cross S., Kondratiev A., Boran-Keshishyan A., Popov A., Skorokhodov S. Model course to revalidate deck officers' competences using simulators *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2016; № 15 (1): 163–185.
10. Kadir C. A practical training assessment methodology forengine room simulator trainings icers. *The 13th International Conference on Engine Room Simulators*. 2017: 129–135.
11. Саватеев Д.А. Программирование тренажерной подготовки морских инженеров. *Вестник МГТУ*. 2022; Т. 25, № 4: 390–399.
12. Соболенко А.Н., Корнейчук Ю.А., Глазюк Д.К. Обобщение опыта эксплуатации оборудования машинного отделения морского судна. *Вестник АГТУ*. Серия: Морская техника и технологии. 2016; № 2: 59–68.
13. Аванесова Т.П. *Актуальные психолого-педагогические, методические и лингвистические подходы к изучению информационных обучающих единиц*: монография. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2017.
14. Яшникова Н.В. Формирование готовности курсантов морских вузов к профессионально ориентированной иноязычной коммуникации *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 72 (1): 63–67.
15. Ghosh S., Bowles M., Ranmuthugala D. Improving the validity and reliability of authentic assessment in seafarer education and training: a conceptual and practical framework to enhance resulting assessment outcomes *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2017; № 16 (2): 455–472.
16. Sellberg C. Simulators in bridge operations training and assessment: a systematic review and qualitative synthesis *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2016; № 16 (2): 247–263.
17. Hontvedt M. Professional vision in simulated environments – examining professional maritime pilots' performance of work tasks in a full-mission ship simulator. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015; № 7: 71–84.
18. Bearman M., Palermo C., Allen L.M., Williams B. Learning empathy through simulation: a systematic literature review. *Simul Healthc*. 2015; № 10 (5): 308–319.
19. Kluj S. The Environmental Awareness in the Engine Room Simulator Training *The 13th International Conference on Engine Room Simulators*. 2017: 35–38.
20. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. Возможности тренажера в формировании профессиональной компетенции морского специалиста в соответствии с требованиями конвенции ПДНВ. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 77–80.
21. Тенищева В.Ф. *Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2008.

References

1. Tomilin A.N., Dorofeev A.M., Dorofeev E.M. O negativnom vliyanii chelovecheskogo faktora na bezopasnost' moreplavaniya. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 2 (103): 24-31.
2. Clements M. E. *Onboard communication problems due to the lack of a common language*. Available at: https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=1910&context=all_dissertations
3. *Uroki, izvlechennye iz morskih proisshestvij*. Available at: /http://xn--l1afcf.xn--p1ai/ru/news/lent/2016-08-30
4. Takashi Miwa, Yanbin Wu Study on Reducing Communication Stress in Marine Engine Room Situation. *Journal of the JIME*. 2018; Vol. 53, (3): 150-155.
5. Leont'ev V.A. *Formirovanie professional'nyh navykov sudovoditelej*. Moskva: Transport, 1987.
6. Dr. Mohammad Reza Ahmadi The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review June 2018. *International Journal of Research in English Education*. 2018; № 3 (2): 115-125.
7. Fominyh N.Yu., Enygin D.V., Bubenchikova A.V. Komp'yuterno orientirovannaya sreda inoyazychnoj professional'noj podgotovki kak ob`ekt pedagogicheskogo proektirovaniya. *Izvestiya VGPU*. 2018; № 6 (129): 30-39.
8. Zincir B., Dere C., Deniz C. Scenario Based Assessment Method for Engine Room Simulator Courses. *The 13th International Conference on Engine Room Simulators*. 2017: 165-171.
9. Castells M., Ordás S., Barahona C., Moncunill J., Muyskens C., Hofman W., Cross S., Kondratiev A., Boran-Keshishyan A., Popov A., Skorokhodov S. 'Model course to revalidate deck officers competences using simulators *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2016; № 15 (1): 163-185.
10. Kadir C. A practical training assessment methodology forengine room simulator trainings icers. *The 13th International Conference on Engine Room Simulators*. 2017: 129-135.
11. Savateev D.A. Programmirovanie trenazhernoj podgotovki morskih inzhenerov. *Vestnik MGTU*. 2022; T. 25, № 4: 390-399.
12. Sobolenko A.N., Kornejchuk Yu.A., Glazyuk D.K. Obobschenie opyta `ekspluatacii oborudovaniya mashinnogo otdeleniya morskogo sudna. *Vestnik AGTU*. Seriya: Morskaya tehnika i tehnologii. 2016; № 2: 59-68.
13. Avanesova T.P. *Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie, metodicheskie i lingvisticheskie podhody k izucheniyu informacionnyh obuchayuschih edinic*: monografiya. Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plyus». 2017.
14. Yashnikova N.V. Formirovanie gotovnosti kursantov morskih vuzov k professional'no orientirovannoj inoyazychnoj kommunikacii *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72 (1): 63-67.
15. Ghosh S., Bowles M., Ranmuthugala D. Improving the validity and reliability of authentic assessment in seafarer education and training: a conceptual and practical framework to enhance resulting assessment outcomes *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2017; № 16 (2): 455-472.
16. Sellberg C. Simulators in bridge operations training and assessment: a systematic review and qualitative synthesis *WMU Journal of Maritime Affairs*. 2016; № 16 (2): 247-263.
17. Hontvedt M. Professional vision in simulated environments - examining professional maritime pilots' performance of work tasks in a full-mission ship simulator. *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015; № 7: 71-84.
18. Bearman M., Palermo C., Allen L.M., Williams B. Learning empathy through simulation: a systematic literature review. *Simul Healthc*. 2015; № 10 (5): 308-319.
19. Kluj S. The Environmental Awareness in the Engine Room Simulator Training *The 13th International Conference on Engine Room Simulators*. 2017: 35-38.
20. Tenischeva V.F., Kuznecova Yu.S., Cyganko E.N. Vozmozhnosti trenazhera v formirovanii professional'noj kompetencii morskogo specialista v sootvetstvii s trebovaniyami konvencii PDNV. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 77-80.
21. Tenischeva V.F. *Integrativno-kontekstnaya model' formirovaniya professional'noj kompetencii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.12.23

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-102-105

Nikolaeva N.T., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: niknt76@mail.ru*
Turetskova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: swabra@rambler.ru*
Miroshnikova D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: dollyfill@yandex.ru*

EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS. The purpose of the study is to generalize the experience of developing intercultural competence of students at a pedagogical university in extracurricular activities. In this article, the authors present results of implementation of the "Hard to Forget" project and the activities of the student club of the same name. Club members carry out volunteer activities to preserve cultural values, help in collecting factual data about Orenburg residents, participants in the Great Patriotic War and home front workers. As part of the project, first- and second-year students, under the guidance of teachers from the Department of Foreign Languages of the Orenburg State Pedagogical University, annually conduct excursions in foreign languages (English and German) at the exhibition complex "Salute! Victory!". The scientific novelty of the study lies in the involvement of students from non-linguistic faculties in translation activities in the context of developing intercultural competence of students. An intercultural approach allows us to identify certain cultural nuances in the interpretation of a given historical event, to show the peculiarities of the diverse reflection of historical realities by lexical units of different languages. In addition, an excursion to the museum and exhibition complex has educational potential—students become familiar with the history of the Orenburg region during the Great Patriotic War and learn new information about their fellow countrymen. The authors of the article come to the conclusion that the functioning of patriotic clubs realizes not only the educational, but also the educational potential of extracurricular activities, and develops the need for intercultural communication.

Key words: **intercultural competence, student, patriotism, foreign language, excursion, translation**

Н.Т. Николаева, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: niknt76@mail.ru*
И.В. Турецкова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: swabra@rambler.ru*
Д.В. Мирошникова, *канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: dollyfill@yandex.ru*

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Цель настоящего исследования заключается в обобщении опыта формирования межкультурной компетенции студентов педагогического вуза во внеучебной деятельности. В данной статье авторы представляют результаты реализации проекта «Трудно забыть» и деятельности одноименного студенческого клуба. Члены клуба осуществляют волонтерскую деятельность по сохранению культурных ценностей, помощь в сборе фактических данных об оренбуржцах, участниках Великой Отечественной войны и тружениках тыла. В рамках проекта студенты первого и второго курсов под руководством преподавателей кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» ежегодно проводят экскурсии на иностранных языках (английском и немецком) в выставочном комплексе «Салют, Победа!». Научная новизна исследования заключается в привлечении студентов нелингвистических факультетов к переводческой деятельности в контексте формирования межкультурной компетенции студентов. Межкультурный подход позволяет выявить определенные культурные нюансы трактовки данного исторического события, показать особенности и разнохарактерность отражения исторических реалий лексическими единицами разных языков. Кроме того, экскурсия в музейно-выставочный комплекс имеет воспитательный потенциал – студенты приобщаются к истории Оренбуржья в годы Великой Отечественной войны, узнают новую информацию о своих земляках. Авторы статьи приходят к выводу, что функционирование патриотических клубов реализует не только воспитательный, но и образовательный потенциал внеучебной деятельности, развивает потребность к межкультурному общению.

Ключевые слова: **межкультурная компетенция, студент, патриотизм, иностранный язык, экскурсия, перевод**

Формирование межкультурной компетенции является одной из целей обучения бакалавра нелингвистических факультетов иностранным языкам. Умением общаться на иностранном языке, учитывая особенности той или иной лингвокультуры, должен обладать не только студент-лингвист, но и каждый студент педагогического университета [1]. Оренбургский государственный педагогический университет функционирует в многонациональном регионе, что обусловливает актуальность темы исследования. Несмотря на большое количество имеющихся работ по межкультурной коммуникации, процесс формирования навыков межкультурного общения с помощью перевода текстов, описывающих исторические события, требует более тщательного изучения. Целью исследования авторам видится изучение специфики формирования способности к межкультурному общению посредством перевода студентами фрагментов экскурсии с русского языка на иностранный. Задачи исследования: изучить имеющуюся литературу по проблеме формирования навыков межкультурной коммуникации; обобщить практический опыт работы преподавателей кафедры иностранных языков Оренбургского государственного педагогического университета по данной проблеме.

Межкультурная коммуникация происходит в условиях многих противоречий и трудностей, которые связаны с политической и экономической обстановкой в мире, с развитием социальных потребностей и национальных интересов. Разнообразие отношений к миру, разные менталитеты, разное отношение к религии, природе, социальным и историческим явлениям формирует разные мироощущения. Обучение межкультурной коммуникации является одной из целей обучения в педагогическом вузе [2].

Проанализировав теоретические работы российских и зарубежных авторов, авторы пришли к выводу, что, несмотря на большое количество исследований в области межкультурной коммуникации (Боголюбова Н.М., Вежбицкая А., Ларина Т.В., Леонтович О., Садохин А.П., Тен Ю., Тер-Минасова С.Г. и др.), проблемы формирования навыков межкультурного взаимодействия во внеучебной деятельности требуют детального изучения. Более того, в научной литературе отсутствует описание практического опыта их формирования в высшей школе. В этом заключается теоретическая значимость нашей работы. Исследование имеет также практическую ценность и может быть использовано в планировании и организации внеучебной деятельности как в школе, так и в средних специальных и высший учебных заведениях. Кроме того, деятельность подобных клубов воспитывает не только патриотизм и любовь к родине и ее истории, но и способствует формированию толерантного отношения к иным культурам, коммуникативной компетенции обучающихся, навыков межкультурного общения.

Существует «целый ряд методических приемов и средств обучения навыкам межкультурного общения. Работа в этом направлении ведется в нашем вузе не только во время аудиторных занятий по дисциплине «Иностранный язык», но и во внеучебной деятельности» [3, с. 227]. Одним из видов такой работы является проведение экскурсий на иностранных языках в мемориальном парке города Оренбурга «Салют, Победа!», которое осуществляется педагогическим составом кафедры иностранных языков на протяжении пяти лет. Данные экскурсии проводятся в рамках проекта «Трудно забыть» на базе студенческого клуба с одноименным названием, основанного в 2018–2019 учебном году, являющегося общественной организацией ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» и выступающего важным звеном воспитательной и патриотической деятельности вуза.

Целью клуба является патриотическое воспитание студентов. Основными задачами деятельности клуба являются:

– привлечение студенчества к организации и проведению экскурсий в парке «Салют, Победа!» на иностранном языке (английский, немецкий);

– содействие овладению студентами основами экскурсионной деятельности, а также основами межкультурной коммуникации;

– создание условий для профессионального самообразования и творческого самовыражения студентов;

– популяризация достижений студенчества в молодежной среде;

– выявление и поддержка социально ориентированной творческой молодежи;

– организация сотрудничества с молодежными и другими общественными объединениями субъектов РФ.

Клуб объединяет студентов разных факультетов ОГПУ и преподавателей кафедры иностранных языков под руководством заведующего кафедрой, доктором филологических наук Комлевой Е.В. Основным событием деятельности клуба является ежегодная экскурсия в мемориально-выставочный комплекс города Оренбурга «Салют, Победа!». За время существования клуба количество студентов, участвующих в данной акции, заметно возросло.

Следуя традициям клуба, ежегодно приглашаем студентов всех факультетов ОГПУ посетить экспозиционные композиции музейного проекта, выступить в качестве экскурсоводов и переводчиков. Пресс-релизы ежегодно размещаются на официальном сайте вуза. Ниже приводится пресс-релиз от 21.04.2023 г [4].

Фрагменты экскурсий и их перевод на английский и немецкий языки:

Студент 1. «Открывает экспозицию площадка, воссоздающая фрагмент довоенного городского сада, где еще 21 июня отдыхали оренбуржцы. В парке установлены фонтан, телеграфный столб под радиорупор, по которому жители узнали страшную весть о начале войны. Рядом размещены артиллерийские орудия, стоявшие на вооружении Красной Армии в начале войны: полковой миномет, автоматическая зенитная пушка, гаубица. На отдельной площадке установлена конная скульптура, символизирующая ратные подвиги бойцов двух кавалерийских дивизий, защищавших столицу» [5].

На английском языке:

Student 1. Opens the exhibition area, recreating a fragment of the pre-war city garden, where on June 21 rested Orenburg. Equipped with a fountain, a telephone pole with a radio, in which residents learned the terrible news of the beginning of the war. Nearby are artillery pieces that were in service with the red Army at the beginning of the war: a regimental mortar, an automatic anti-aircraft gun, a howitzer. On a separate site mounted sculpture, symbolizing the feats of arms of the soldiers of the two cavalry divisions, defending the capital.

На немецком языке:

Student 1. Die Ausstellung wird von einer Plattform eröffnet, die ein Fragment des Vorkriegs-Stadtgartens nachstellt, in dem sich die Orenburger am 21. Juni ausruhten. Im Park befindet sich ein Brunnen, ein Telegrafenmast unter dem Funkrohr, durch den die Bewohner die schreckliche Nachricht vom Beginn des Krieges erfuhren. In der Nähe befinden sich Artilleriegeschütze, die zu Beginn des Krieges im Dienst der Roten Armee standen: Regimentsmörser, automatische Flugabwehrkanone, Haubitze. Auf einem separaten Gelände befindet sich eine Reiterskulptur, die die militärischen Heldentaten der Kämpfer zweier Kavalleriedivisionen symbolisiert, die die Hauptstadt verteidigten.

Студент 2. «В ходе Московской битвы широко применялись зенитные прожекторные станции. Источником света выступала электрическая дуга высокоинтенсивного горения между двумя угольными электродами, время работы которых составляло 75 минут, после чего их требовалось заменить. Питание осуществлялось от генератора. В зависимости от модификации станции световой поток с силой мог выхватывать в ночном небе самолеты противника на высоте от 9 до 12 километров. Они предназначались для обнаружения и освещения в ночное время самолетов противника с целью уничтожения их огнем истребительной авиации и зенитной артиллерии» [6].

На английском языке:

Student 2. During the Moscow battle, anti-aircraft searchlight stations were widely used. Source of light were high-intensity electric arc burning between two

САЛЮТ, ПОБЕДА!
выставочный комплекс

В рамках проекта «Трудно забыть» в 2018-2019 учебном году был инициирован студенческий клуб с одноименным названием, являющийся общественной организацией ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» и выступающий значимым звеном воспитательной и патриотической деятельности вуза.

Клуб объединяет студентов разных факультетов ОГПУ и преподавателей кафедры иностранных языков под руководством заведующего кафедрой Комлевой Е.В. Важным событием деятельности клуба является ежегодная экскурсия в мемориально-выставочный комплекс города Оренбурга «Салют, Победа!». За время существования клуба количество студентов, участвующих в данной акции, заметно возросло.

Следуя традициям клуба, приглашаем студентов всех факультетов ОГПУ 2, 3, 4 и 5 мая 2023 года посетить экспозиционные композиции музейного проекта и выступить в качестве экскурсоводов.

Языки экскурсии: русский, английский, немецкий.

Регламент выступлений: 3-5 минут.

Экскурсионные площадки: 7 секторов выставочного комплекса «Салют, Победа!»:

1 сектор - «Битва под Москвой» с экспозициями: аэродромная прожекторно-маячная станция; автоматическая зенитная пушка; дивизионный миномет; памятник кавалеристу; хвостовая часть фашистского самолета.

2 сектор - «Сталинградская битва» с экспозициями: развалины обстрелянного дома; городские развалины; батальонный миномет; противотанковые ружья; гаубица и смотровая площадка.

3 сектор – «Сражение на Курской дуге»: мини-кинозал для показа военной хроники, танк Т-34, самоходная артиллерийская установка, «Катюша», противотанковые пушки.

4 сектор - «Форсирование Днепра»: павильон «Оружейная палата» с открытой эстрадой; фонтан с примыкающим к нему буксирным катером и пушкой на понтоне.

5 сектор - «Победа» с фрагментами «Полевой кухни» и выставкой оружия финала войны, а также ретро-копией легендарного самолета ЯК-3.

6 сектор – «Современное оружие победителей» с видами оружия XX века: самоходно-артиллерийская установка "Акация", система залпового огня "Град", самолеты МиГ-23, Ан-2, СУ-17М4, станция наведения ракет.

7 сектор – «Тыл - фронту» с двумя площадками: «Сельское хозяйство» и «Промышленность».

Расписание экскурсий:

02.05.2023 г. участвуют студенты следующих факультетов:

2-я пара. Институт физической культуры и спорта; Институт дошкольного и начального образования; Институт естествознания и экономики.

3-я пара. Исторический факультет;

4-я пара. Институт дошкольного и начального образования.

03.05.2023 г. участвуют студенты следующих факультетов:

2-я пара. Физико-математический факультет;

3-я пара. Филологический факультет;

4-я пара. Институт непрерывного образования.

04.05.2023 г. участвуют студенты следующих факультетов:

2-я пара. Филологический факультет;

3-я пара. Институт физической культуры и спорта;

4-я пара. Исторический факультет.

05.05.2023 г. участвуют студенты следующих факультетов:

2-я пара. Институт дошкольного и начального образования.

Месторасположение: г. Оренбург, ул. Кирова, д 1

Контактные телефоны: 89226251103 Николаева Наиля Тагировна;
89619291528 Турецкова Ирина Валерьевна

Рис. 1. Пресс-релиз экскурсии от 21.04.2023 г.

carbon electrodes, which time was 75 minutes, after which they needed to be replaced. Power was supplied from a generator. Depending on the modification of the station, the luminous flux with force could snatch in the night sky enemy aircraft at an altitude of 9 to 12 kilometers. They were designed to detect and illuminate enemy aircraft at night with the aim of destroying them with fighter aircraft and anti-aircraft artillery fire.

На немецком языке:

Student 2. Während der Schlacht um Moskau wurden häufig Flugabwehr-Suchscheinwerferstationen eingesetzt. Die Lichtquelle war ein hochintensiver Lichtbogen zwischen zwei Kohlenstoffelektroden, deren Betriebszeit 75 Minuten betrug und danach ausgetauscht werden musste. Die Stromversorgung erfolgte über einen Generator. Abhängig von der Modifikation der Station könnte der Lichtstrom feindliche Flugzeuge in einer Höhe von 9 bis 12 Kilometern gewaltsam am Nachthimmel festhalten. Sie sollten feindliche Flugzeuge in der Nacht aufspüren und beleuchten mit dem Ziel, sie durch Feuer von Kampfflugzeugen und Flugabwehrartillerie zu zerstören.

Студент 6. «В секторе представлены образцы артиллерийских орудий, с которыми защищали Сталинград воины 193-й стрелковой дивизии, 13-й гвардейской дивизии под командованием генерала А.И. Родимцева. Это гаубица, знаменитые дивизионная и противотанковая пушки, а также другие орудия размещены как на площадках, так и в экспозициях, воссоздавших боевые позиции войны: орудийный расчет в «руинах Сталинграда» [5].

На английском языке:

Student 6. The sector presents samples of artillery, which defended Stalingrad the soldiers of the 193rd rifle division, 13th guards division under the command of General A. I. Rodimtsev. These are a howitzer, the famous divisional and anti-tank guns, as well as other weapons are placed both on the sites and in the expositions that recreated the combat positions of the war: the gun crew in the “ruins of Stalingrad”.

На немецком языке:

Student 6. Im Sektor werden Muster von Artilleriegeschützen präsentiert, mit denen die Soldaten der 193-ten Schützendivision, der 13-ten Gardedivision unter dem Kommando von General A.I. Rodimtsev Stalingrad verteidigten. Diese Haubitze, die berühmten Divisions- und Panzerabwehrkanonen sowie andere Kanonen sind sowohl auf den Plattformen als auch in den Expositionen platziert, die die Kampfpositionen des Krieges nachstellten: die Kanonenbewaffnung in den „Ruinen von Stalingrad“.

Студент 10. Гаубица образца 1938 года серийно производилась с 1940 по 1955 годы. Это одно из наиболее удачных и одновременно массовых советских орудий. Несколько сотен захваченных в 1941 гаубиц использовались в вермахте, для них было даже развернуто производство боеприпасов. Финская армия захватила 41 единицу. После войны гаубица широко экспортировалась и до сих пор состоит на вооружении ряда стран (Египет, Иран, Болгария, Боливия, Алжир, Ливан, Македония, Пакистан, Эфиопия и др.).

На английском языке:

Student 10. The 1938 model howitzer was mass-produced from 1940 to 1955. This is one of the most successful and at the same time massive Soviet weapons. Several hundred howitzers captured in 1941 were used by the Wehrmacht, and ammunition production was even launched for them. The Finnish army captured 41 units. After the war, the howitzer was widely exported and is still in service with a number of countries (Egypt, Iran, Bulgaria, Bolivia, Algeria, Lebanon, Macedonia, Pakistan, Ethiopia, etc.).

На немецком языке:

Student 10. Die Modellhaubitze von 1938 wurde von 1940 bis 1955 in Massenproduktion hergestellt. Dies ist eine der erfolgreichsten und zugleich massivsten sowjetischen Waffen. Mehrere Hundert im Jahr 1941 erbeutete Haubitzen wurden von der Wehrmacht eingesetzt und sogar mit der Munitionsproduktion begonnen. Die finnische Armee erbeutete 41 Stücke. Nach dem Krieg wurde die Haubitze in großem Umfang exportiert und ist immer noch in einer Reihe von Ländern im Einsatz (Ägypten, Iran, Bulgarien, Bolivien, Algerien, Libanon, Mazedonien, Pakistan, Äthiopien usw.).

Студент 14. «Раздел открывает командный пункт, воспроизведенный по всем правилам военно-инженерной науки, исполняющий роль мини-кинозала для показа военной техники. Здесь располагается основная экспозиционная площадка для показа тяжелой техники: легендарного танка Т-34, самоходной артиллерийской установки, знаменитой «Катюши» (реактивной системы залпового огня), противотанковых пушек» [5].

На английском языке:

Student 14. The section opens with a command post, reproduced according to all the rules of military engineering science, acting as a mini-cinema for displaying military equipment. Here is the main exhibition area for displaying heavy equipment: the legendary T-34 tank, self-propelled artillery, the famous Katyusha (multiple launch rocket system), anti-tank guns.

На немецком языке:

Student 14. Der Abschnitt beginnt mit einem nach allen Regeln der Militäringenieurwissenschaft nachgebauten Kommandoposten, der als Minikino zur Vorführung militärischer Ausrüstung dient. Hier befindet sich der Hauptausstellungsbereich für die Ausstellung schwerer Ausrüstung: der legendäre Panzer T-34, selbstfahrende Artillerie, die berühmte Katjuscha (Mehrfachraketensystem) und Panzerabwehrkanonen.

Студент 19. «Экспозицию продолжают сюжеты, отражающие участие оренбургских дивизий в форсировании Днепра. Один из фрагментов выстроен на основе фонтана с использованием природного камня, на котором перечислены все оренбургские дивизии с их наградами и почетными наименованиями. К фонтану примыкает фрагмент переправы: буксирный катер с 57 мм пушкой на понтоне. В этом секторе находится выставочный павильон с открытой эстрадой для встреч с ветеранами и проведения других мероприятий» [5].

На английском языке:

Student 19. The exposition is continued by the plots reflecting the participation of Orenburg divisions in the crossing of the Dnieper. One of the fragments is built on the basis of the fountain with the use of natural stone, which lists all the Orenburg divisions with their awards and honorary titles. A fragment of the crossing adjoins the fountain: a tow boat with a 57 mm gun on a pontoon. In this sector there is an exhibition pavilion with an open platform for meetings with veterans and other events.

На немецком языке:

Student 19. Die Exposition setzt die Handlungen fort, die die Teilnahme der Orenburger Divisionen an der Forcierung des Dnjepr widerspiegeln. Eines der Fragmente wurde auf der Grundlage eines Brunnens mit Naturstein gebaut, auf dem alle Orenburger Divisionen mit ihren Auszeichnungen und Ehrennamen aufgeführt sind. An den Brunnen schließt sich ein Fragment der Überfahrt an: ein Schleppboot mit

57 mm Kanone auf dem Ponton. In diesem Sektor gibt es einen Ausstellungspavillon mit offener Bühne für Treffen mit Veteranen und andere Veranstaltungen.

Язык, безусловно, отражает культуру. Чем больше культурные различия, тем более заметны различия в общении как по языковым, так и по невербальным признакам. Чем больше различия между культурами, тем сложнее общаться [7].

На протяжении всего учебного года членами клуба являются 15–20 инициативных активистов (по 2–3 представителя каждого факультета), которые принимают участие в обсуждении плана работы клуба на предстоящий учебный год, корректировке текста экскурсии на русском языке (ежегодно в музейном комплексе проводятся реставрационные работы, перепланировки, добавляются экспонаты), в проверке переводов, выполненных студентами, оказании шефской помощи ветеранам ВОВ и труженикам тыла, подведении итогов работы клуба. Кроме того, руководитель клуба – доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук – Николаева Н.Т. проводит ежегодные лекционные занятия для всех студентов, участвующих в подготовке и проведении экскурсий.

В связи с эпидемией COVID–19 обучение студентов проводилось в дистанционном формате, однако это не явилось препятствием в работе клуба и не повлияло на активность студентов. В марте 2020 года проведено собрание на платформе Zoom. В обсуждении плана работы клуба приняли участие 8 студентов из инициативной группы студентов, изучающих английский и немецкий языки (Института физической культуры и спорта, Института педагогики и психологии, Института дошкольного и начального образования, исторического, математического, филологического факультетов). В мае 2020 года в рамках реализации проекта «Трудно забыть» студентами 1–2 курсов под руководством преподавателей кафедры иностранных языков была подготовлена онлайн-экскурсия «О нашей Победе на двух языках». Участники совершили экскурсию в виртуальном пространстве мемориального парка города Оренбурга «Салют, Победа!». Студенты записали аудио- и видеосообщения на английском и немецком языках о выставочных экспонатах и экспозициях, с помощью QR кодов представили закодированную информацию, содержащую изображение описываемого объекта [8]. Многие студенты творчески подошли к выполнению задания, смонтировали видеоролики с праздничной военной атрибутикой. Аудио- и видеофайлы прикреплены в электронной информационной образовательной системе на платформе Moodle.

В статье обобщен пятилетний опыт преподавательского состава кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «ОГПУ» в организации и проведении экскурсий в парке «Салют, Победа!» на иностранных языках (английский, немецкий).

В ходе исследования авторам удалось выявить специфику формирования способности к межкультурному общению посредством перевода студентами фрагментов экскурсии с русского языка на иностранный. Обобщенный практический опыт организации преподавателями кафедры иностранных языков экскурсий в музейно-выставочный комплекс г. Оренбурга «Салют, Победа!» позволяет заключить, что в ходе переводческой деятельности мы погружаем студентов в языковую среду, развиваем познавательный интерес к изучению иностранных языков, потребность к знакомству с иноязычной культурой, литературой, историей. Переводческая деятельность, сочетающаяся с экскурсионно-проектной, расширяет кругозор студентов, увеличивает объем активного словарного запаса, развивает потребность к более глубокому изучению иностранного языка, межкультурному общению. Кроме того, приобщение студентов к истории родного края, к деятельности оренбуржцев на фронтах и в тылу обогащает кругозор студентов, способствует сохранению памяти народа о годах войны, несет просветительскую и воспитательную нагрузку.

Библиографический список

1. Николаева Н.Т., Турецкова И.В. *Основы межкультурного общения (английский язык):* учебное пособие. Оренбург, 2023.
2. Николаева Н.Т., Турецкова И.В. *Введение в межкультурное общение (английский язык)*: учебное пособие. Оренбург, 2023.
3. Николаева Н.Т., Турецкова И.В. Из опыта формирования межкультурной компетенции студентов нелингвистических факультетов педагогического университета. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 81-3: 227–230.
4. *Студенты ОГПУ в роли экскурсоводов в парке «Салют, Победа!»*. Available at: https://ospu.ru/novosti/studentyi-ogpu-v-roli-ekskursovodov-v-parke-salyuk-pobeda
5. Михайлова А. Легендарный парк-музей. *Вечерний Оренбург.* 2020; 30 сентября. Available at: http://www.vecherniyorenburg.ru/cat1336
6. *Музей войск ПВО страны.* Available at: https://www.kpopov.ru/military/pvo_museum_13.htm
7. Johannes Surya *Intercultural Communication: Definition, Functions, And Forms.* 2023; March 6. Available at: https://sinaumedia.com/intercultural-communication-definition-functions-and-forms
8. Комлева Е.В., Горшкова Е.И., Бельмесова М.О., Коблова А.Ю. Турецкова И.В. Развитие навыков межкультурной коммуникации с использованием медиаинструментов. *INTED2020 Proceedings, 14th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain. 2020: 4071–4079.

References

1. Nikolaeva N.T., Tureckova I.V. *Osnovy mezhkul'turnogo obscheniya (anglijskij yazyk):* uchebnoe posobie. Orenburg, 2023.
2. Nikolaeva N.T., Tureckova I.V. *Vvedenie v mezhkul'turnoe obschenie (anglijskij yazyk)*: uchebnoe posobie. Orenburg, 2023.
3. Nikolaeva N.T., Tureckova I.V. Iz opyta formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii studentov nelingvisticheskih fakul'tetov pedagogicheskogo universiteta. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-3: 227-230.
4. *Studenty OGPU v roli `ekskursovodov v parke «Salyut, Pobeda!»*. Available at: https://ospu.ru/novosti/studentyi-ogpu-v-roli-ekskursovodov-v-parke-salyuk-pobeda
5. Mihajlova A. Legendarnyj park-muzej. *Vechernij Orenburg.* 2020; 30 sentyabrya. Available at: http://www.vecherniyorenburg.ru/cat1336
6. *Muzej vojsk PVO strany.* Available at: https://www.kpopov.ru/military/pvo_museum_13.htm
7. Johannes Surya *Intercultural Communication: Definition, Functions, And Forms.* 2023; March 6. Available at: https://sinaumedia.com/intercultural-communication-definition-functions-and-forms/
8. Komleva E.V., Gorshkova E.I., Bel'mesova M.O., Koblova A.Yu. Tureckova I.V. Razvitie navykov mezhkul'turnoj kommunikacii s ispol'zovaniem mediainstrumentov. *INTED2020 Proceedings, 14th International Technology, Education and Development Conference*. Valencia, Spain. 2020: 4071-4079.

Статья поступила в редакцию 18.12.23

УДК 371.134 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-105-107

Zhang Yan, *PhD (Philology), Dean of the Russian Language Faculty; Xi'an Shiyou University (China), E-mail: 464559363@qq.com)*
Liu Hui, *Professor, Vice president of the Foreign Languages Institute; Xi'an Shiyou University (China)*

PEDAGOGICAL ABILITIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT THE UNIVERSITY. The article is focused on the advancement of pedagogical competence for a foreign language teacher in a higher education institution. The analysis focuses on how to improve the pedagogical competence of foreign language teachers in the current situation. The main task of the study is to determine the importance of improving the pedagogical competence of teachers and to give its definition; to consider specific techniques that help foreign language teachers to improve their pedagogical competence. In the framework of the reform of foreign language teacher training in higher education, the issue of developing teachers to meet the demands of the times has been always relevant. The pedagogical competence of foreign language teachers in higher education will be greatly enhanced by the proposed techniques, which are oriented towards achieving basic social needs.

Key words: **pedagogical competence, foreign language major, professional competence, modern higher education, pedagogical activity**

Чжан Янь, *канд. филол. наук, декан факультета русского языка института иностранных языков Сианьского нефтяного университета, г. Сиань, E-mail: 464559363@qq.com*
Лю Хуэй, *проф., зам. директора института иностранных языков Сианьского нефтяного университета, г. Сиань*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Настоящая статья посвящена исследованию развития педагогической компетентности преподавателя иностранного языка в вузе. В статье анализируется текущая ситуация с совершенствованием педагогической компетентности преподавателей иностранных языков. Основная задача данной работы – выяснить значение повышения педагогической компетентности преподавателей и дать её определение; рассмотреть конкретные приёмы, которые помогают

преподавателям иностранных языков улучшить свою педагогическую компетентность. В рамках реформирования высшего образования по специальности иностранных языков решение вопроса о том, как подготовить и обучить преподавателей в соответствии с требованиями времени, всегда актуально. Предложенные приёмы, ориентированные на реализацию основных социальных потребностей, будут полезны при развитии педагогической компетентности преподавателей иностранных языков в вузе.

Ключевые слова: **педагогическая компетентность, специальность иностранных языков, профессиональная компетентность, современное высшее образование, педагогическая деятельность**

Работа выполнена при поддержках гранта «Реформы образования Сианьского нефтяного университета» (JGQZ202310) и проекта "Министерства образования по сотрудничеству между предприятиями и университетами совместного образования" (230806121252014)

Анализ научных работ за последние несколько десятилетий, касающихся проблемы иноязычного образования, показал, что в лингвистике, особенно в прикладной её части, была проведена плодотворная научно-исследовательская работа в области эффективного обучения иностранным языкам.

Современное исследование процесса и содержания обучения иностранным языкам в психолингвистике даёт нам возможность приблизиться к сути изучения языка. Однако долгое время существовали два очевидных слабых звена, а именно – квалификация преподавателей иностранного языка и языковая среда обучения.

Повышение уровня образования иностранных языков неизбежно влечёт за собой пересмотр вопросов кадрового обеспечения, т. е. речь идёт об улучшении педагогической компетентности преподавателей иностранных языков. Преподаватели являются важным средством проведения реформы образования и ключом к успеху обучения. Но концепция обучения и педагогическая компетентность преподавателей иностранных языков устарели. Контраст между старой и новой концепциями чрезвычайно велик. Совершенствование системы подготовки преподавателей вузов и повышение их квалификации не терпит отлагательства.

Актуальность нашей работы обусловлена необходимостью подготовки и развития педагогической компетентности преподавателей иностранных языков в вузе. Перемены времени породили новую концепцию образования, сущность которой заключается в формировании поколения новых людей. Необходимо провести реформу образования в сфере обучения иностранным языкам. Естественно, что эта реформа направлена на развитие педагогической компетентности преподавателей иностранных языков. Учитывая неполную разработанность проблемы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для вузов (особенно для специальности иностранных языков), представляется актуальным детально проанализировать «педагогическую компетентность» преподавателей. Вопросы исследования развития педагогической компетентности преподавателей и углубления теоретической ее теоретической составляющей являются основой нашего исследования.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы определить значимость повышения педагогической компетентности преподавателей иностранных языков и описать конкретные приёмы по ее усовершенствованию.

Для достижения указанной цели было необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать текущую ситуацию в области подготовки преподавателей иностранных языков в вузе.

2. Рассмотреть определение и составляющие педагогической компетентности.

3. Разработать приёмы повышения педагогической компетентности преподавателей иностранных языков.

Новизна работы заключается, прежде всего, в изучении и создании эффективных приёмов совершенствования педагогической компетентности, которые также соответствуют текущим реальным потребностям в подготовке специалистов-предметников по иностранным языкам, поскольку ранее подобные исследования не проводились.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что предложены инновационные приёмы совершенствования педагогической компетентности преподавателей иностранных языков.

Практическое значение работы определяется тем, что результаты данного исследования уже сейчас применяются в процессе подготовки преподавателей русского языка в Сианьском нефтяном университете в Китае.

1. Определение и состав педагогической компетентности преподавателей иностранных языков

Повышение профессиональной компетентности преподавателя – это личностный рост преподавателя в его профессиональной жизни, включая расширение объема информации, совершенствование навыков, постоянное обновление, расширение и углубление знаний по специальности. Как отмечает О.А. Панюшкина, «компетенция – набор знаний, навыков умений, которыми должен обладать преподаватель для эффективного обучения студентов. Под рассматриваемой компетенцией мы понимаем также то, что преподаватель знает, как действовать, и умеет применять свои знания, чтобы дать эффективный ответ в ситуациях, с которыми он сталкивается в его профессиональной деятельности» [1, с. 128]. Компетенция выступает в качестве способности преподавателя и помогает выбирать и принимать соответствующие средства для решения задач в педагогической деятельности. По мнению А.Р. Прокупчука, «профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка состоит из двух блоков – узкой (специальной) и широкой (общей) компетентности. Узкая компетентность включает в себя набор специальных знаний, умений и навыков.... Всё большую значимость сегодня приобретает так называемая 'широкая' компетентность, включающая в себя целый ряд компонентов, в частности организационный, рефлексивный и стратегический и другие» [2, с. 160]. Следует отметить, что все эти отдельные компоненты компетентности следует рассматривать не просто как совокупности знаний, умений и навыков, а как способности к решению проблем, которые появляются в педагогической деятельности. Ян Шуфан утверждает, что «профессиональное развитие преподавателей относится к процессу независимого роста и самосовершенствования, разделяясь на два аспекта. Первый – это процесс психологического роста отдельных преподавателей в их профессиональной карьере, включая расширение профессиональной информации, взглядов и социальных ценностей. Второй аспект относится к образованию или профессиональной подготовке, получаемым преподавателями» [3, с. 8]. Качество преподавателей иностранного языка является ядром профессионального развития преподавателей. По мнению У Ианьь, «квалифицированные педагоги иностранных языков должны обладать следующими качествами: отлично владеть базовыми знаниями исследуемых языков, разбираться в теории образования, психологии студентов и основных законах овладения иностранным языком, понимать свою и чужую культуры, владеть современными образовательными технологиями, уметь использовать мультимедийные компьютеры и другие вспомогательные средства для обучения, постоянно обновлять концепции преподавания и следовать за развитием теории прикладной лингвистики» [4, с. 39]. Л.Е. Алексеева обобщает компетенции, которые необходимы для усвоения преподавателями вузов. Они, в том числе, включают «общенаучные» (гуманитарно-социальные, экономические знания, базовые компьютерные и лингвистические навыки, «социально-личностные и коммуникативные» и «организационно-управленческие») компетенции [5, с. 100]. К базовым педагогическим компетенциям преподавателей иностранных языков относятся профессиональная, межкультурная, коммуникативная, междисциплинарная.

2. Значение развития педагогической компетентности преподавателей иностранного языка

Повышение педагогической компетентности преподавателей иностранных языков в вузах тесно связано с социально-экономическим развитием и спросом на рынке труда. Цель образования постепенно превратилась в воспитание международных специалистов высокого уровня с национальными устремлениями, глобальным видением и профессиональными навыками. Спрос общества на специалистов, владеющих иностранными языками, демонстрирует тенденцию к диверсификации. Специалисты, владеющие одним иностранным языком по специальности и базовыми навыками, уже больше не могли адаптироваться к потребностям рыночной экономики. Следовательно, модель обучения иностранным языкам должна перейти к формированию комплексных специалистов. Владение общими компетенциями позволяет выпускникам быть востребованными на рынке труда, успешно самореализоваться в различных профессиональных областях.

С момента попытки подготовки комплексных специалистов по иностранным языкам в начале 1980-х годов уже прошло 40 лет. Немало известных университетов Китая ранее внедрили ряд инновационных приёмов в практику подготовки комплексных специалистов и разработали набор моделей образования со своими специфическими чертами. В учебную программу были добавлены такие дисциплины, как «Международная торговля и бизнес», «Международное право», «Туризм» и др., которые тесно связаны с будущей работой выпускников. По таким учебным программам было подготовлено большое количество выпускников-специалистов, овладевших как иностранными языками, так и профессиональными навыками, что горячо приветствовалось работодателями. Следует отметить, что простая педагогическая компетентность преподавателей иностранных языков становится заметной проблемой и не способствует комплексной подготовке выпускников по специальности иностранных языков.

3. Идеи и предложения по развитию компетентности преподавателей иностранных языков

В связи с ускорением глобализации при подготовке специалистов по иностранным языкам нам следует делать акцент на повышении их международной конкурентоспособности и дать им возможность справиться с трансграничной межотраслевой работой на основе свободного владения иностранными языками. Для того чтобы достичь цели обучения, преподавателям иностранных языков в вузах, прежде всего, следует обновить концепции преподавания и создать комплексную научную структуру знаний.

Обстановка требует, чтобы преподаватели иностранных языков не только обладали глубокими профессиональными знаниями, но и сформировали междисциплинарную компетенцию, т. е. познакомились с основами будущей специ-

альности студентов на основе междисциплинарной координации, а также были заинтересованы в углублении и расширении этих знаний, что может способствовать росту мотивации и профессиональному самоопределению учащихся. Преподаватели должны усваивать самую передовую информацию и доктрины и внедрять обучение иностранным языкам в политику, экономику, культуру, дипломатию, науку и технику, спорт, туризм и другие области, а также реализовать обмен и взаимодополняемость в области иностранных языков и обновление знаний по различным дисциплинам.

В настоящее время высшее образование превратилось из элитного в массовое. Снижение стандартов приёма привело к усложнению ситуации подготовки студентов, ввиду этого преподаватели должны обучать студентов в соответствии с их индивидуальными особенностями. Вместе с тем новая учебная программа предъявляет более высокие требования к педагогической компетентности преподавателей. Преподавателям следует развиваться со временем и уметь результативно использовать современные информационные технологии, а также постоянно изучать и совершенствовать методы повышения эффективности обучения.

Педагогическая компетентность преподавателей иностранных языков в основном отражается в овладении и применении предметных и методических компетенций, включая, прежде всего, способность повышать осведомленность о ресурсах учебной программы, т. е. выбирать подходящие учебные материалы, не только учебники, но и аудиовизуальные продукты и другие доступные ресурсы.

В современном образовательном процессе способность применять современные информационные технологии играет важную роль, т. е. можно с помощью информационных технологий получить, обработать, создать, использовать информацию и способствовать укреплению информационного взаимодействия, чтобы в полной мере использовать информационные преимущества.

Преподаватели должны корректировать свои методы преподавания в соответствии с конкретными условиями обучения и обладать способностью адаптироваться к изменениям в преподавании, чтобы стимулировать интерес студентов к обучению. Поощрение и руководство социальной практикой и научными исследованиями значительно повысят энтузиазм студентов к самостоятельному обучению.

В настоящее время динамичный академический обмен приносит пользу пересечению различных научных дисциплин. Междисциплинарный подход особенно полезен для углубления и непрерывного расширения области исследования иностранных языков. Стоит отметить, что при высокой степени дифференциации в развитии дисциплин для усиления взаимосвязанности и взаимопроникновения между различными дисциплинами срочно требуются команды с междисциплинарным опытом для проведения всесторонних исследований в сотрудничестве. Необходимо выйти из предыдущего тупика «делать своё в одиночку» и совместно создавать открытую междисциплинарную и межведомственную преподавательскую команду, основанную на обмене знаниями, формировать исследовательский механизм, который объединял бы «отдельные лица, кафедры, факультеты, институты и даже университеты», способствовать более быстрому профессиональному развитию преподавателей и помогать им добиваться личного профессионального роста. Но новая система учебных программ и междисциплинарное содержание обучения, несомненно, оказали огромное влияние на традиционные концепции преподавания. Преподаватели должны сначала обрести уверенность и решимость преодолевать трудности, смело брать на себя бремя и упорно трудиться, чтобы реализовать современную концепцию в процессе обучения.

Преподаватели иностранных языков должны быть привержены концепции обучения через всю жизнь. В эпоху «экономики знаний» обновление знаний происходит чрезвычайно быстро, и обучение на протяжении всей жизни стало осознанным стремлением для каждого человека, особенно для преподавателей. Преподаватели не только обращают внимание на совершенство своих базовых знаний иностранных языков, но и на овладение тенденциями развития профессиональных иностранных языков и других смежных дисциплин. Необходимо органично сочетать изучение иностранного языка и его использование. Компетентность в обучении на протяжении всей жизни отражается не только в постоянном стремлении к знаниям, но и в неизменном размышлении над преподаванием. Педагогическая рефлексия – это переосмысление педагогических событий и явлений, которые происходят в процессе обучения. Это диалог между теорией и практикой преподавания, и непрерывная педагогическая рефлексия обязательно повысит педагогическую компетентность и уровень преподавания.

Концепция «благоприятное взаимодействие обучающих и обучающихся» воплощает педагогическую рефлексию и её позитивное значение для преподавания. Органичное сочетание педагогической рефлексии и научных исследований также является процессом, посредством которого человек принимает и реализует личность преподавателя иностранного языка и личность эксперта в одной или нескольких академических областях.

Таким образом, мы видим, что педагогической компетентности преподавателей иностранных языков в вузах уделяется особое внимание. Как уже упоминалось выше, реформа образования по специальности иностранных языков является актуальной проблемой в осовремененном обществе, связанной с вопросом о том, каких специалистов по иностранным языкам следует обучать, какие выпускники нужны на рынке труда. Для подготовки востребованных комплексных специалистов совершенствование педагогической компетентности преподавателей стало ключом к достижению цели обучения.

Предложенные приёмы повышения педагогической компетентности воплощают направление развития преподавателей иностранных языков, а также и направление подготовки специалистов по иностранным языкам.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что приёмы и стратегии повышения педагогической компетентности могут действительно помогать преподавателям иностранных языков в вузе развивать свои квалификации и адаптироваться к требованиям реформы высшего образования.

Библиографический список

1. Панюшкина О.А. Основные компетенции преподавателя иностранного языка в вузе. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2014: 126–130.
2. Прокупчук А.Р., Удалова Н.В., Рыбакова Е.Е. Формирование профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка в вузе в условиях модернизации системы высшего образования. Человеческий капитал. 2022; № 2: 159–165.
3. Ян Ш. Эффективный способ профессионального развития преподавателей английского языка. *Исследование в области преподавания иностранных языков в Цзянсу*. 2009; № 2: 8–11.
4. У И. Исследование преподавателей иностранных языков: результаты и откровения. *Теория и практика преподавания иностранного языка*. 2008; № 3: 32–39.
5. Алексеева Л.Е. К вопросу о профессиональной педагогической компетентности преподавателя иностранного языка вуза. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. 2012: 98–106.

References

1. Panyushkina O.A. Osnovnye kompetencii prepodavatelya inostrannogo yazyka v vuze. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*. 2014: 126-130.
2. Prokupchuk A.R., Udalova N.V., Rybakova E.E. Formirovanie professional'noj kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka v vuze v usloviyah modernizacii sistemy vysshego obrazovaniya. Chelovecheskij kapital. 2022; № 2: 159-165.
3. Yan Sh. `Effektivnyj sposob professional'nogo razvitiya prepodavatelej anglijskogo yazyka. *Issledovanie v oblasti prepodavaniya inostrannyh yazykov v Czyansu*. 2009; № 2: 8-11.
4. U I. Issledovanie prepodavatelej inostrannyh yazykov: rezul'taty i otkroveniya. *Teoriya i praktika prepodavaniya inostrannogo yazyka*. 2008; № 3: 32-39.
5. Alekseeva L.E. K voprosu o professional'noj pedagogicheskoj kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka vuza. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. 2012: 98-106.

Статья поступила в редакцию 14.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-107-111

Kulikova E.A., *teacher, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: eakulikova@sfedu.ru*
Melkonyan A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru*
Shaposhnikova S.N.*, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of German Philology, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: snsklyarova@sfedu.ru*

THE USE OF AN INTERACTIVE APPROACH IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: USING DIALOGUE TRAINERS (BASED ON THE EXAMPLE OF GERMAN). The relevance of introducing information technology into the educational process at a university is interconnected with the public need to improve the quality of education and the urgent need to use modern computer developments in higher educational institutions. Orientation towards new goals of education involves changing the methods and forms of organizing the educational process. The combination of traditional teaching methods and modern interactive methods is an essential condition for effective teaching of a foreign language

at a university. The article provides an overview of the practical application of a dialogue simulator to develop and improve speaking skills when mastering a foreign language. The research highlights advantages and disadvantages of introducing dialogue simulators into teaching a foreign language process. The article describes the experience of working with the multifunctional educational online service "OnlineTestPad" to develop a dialogue simulator in German "Test-Dialog zumThema "GegenständeimHaus und Haushalt". The interface features and additional possibilities for using the simulator are described. The review is intended to briefly familiarize foreign language teachers at higher educational institutions with the main ways of practical use of this software product.

Key words: **student, education, foreign language, information technology, simulation, dialogue simulator, educational process, digitalization, interactive dialogue exercises**

Э.А. Куликова, *преп., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: eakulikova@sfedu.ru*
А.А. Мелконян, *канд. пед. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: aamelkonyan@sfedu.ru*
С.Н. Шапошникова*, канд. филол. наук, доц., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail: snsklyarova@sfedu.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ПРИМЕНЕНИЕ ДИАЛОГОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Актуальность внедрения информационных технологий в образовательный процесс в вузе взаимосвязана с общественной потребностью в повышении качества образования и острой необходимостью использования современных компьютерных разработок в высших учебных заведениях. Ориентация на новые цели образования предполагает изменение методов и форм организации учебного процесса. Сочетание традиционных методик учебной деятельности и современных интерактивных методов является важным условием эффективного обучения иностранному языку в вузе. В статье представлен обзор практического применения диалогового тренажера с целью развития и совершенствования навыка говорения при овладении иностранным языком. Выделены преимущества и недостатки внедрения диалоговых тренажеров в процесс обучения иностранному языку. В статье описывается опыт работы с многофункциональным образовательным онлайн-сервисом Online Test Pad с целью разработки диалогового тренажера на немецком языке Test-Dialog zum Thema «Gegenstände im Haus und Haushalt». Описаны особенности интерфейса и дополнительные возможности применения тренажера. Обзор предназначен для краткого ознакомления преподавателей иностранного языка высших учебных заведений с основными способами практического использования данного программного продукта.

Ключевые слова: **обучающийся, образование, иностранный язык, информационные технологии, симуляция, диалоговый тренажер, образовательный процесс, цифровизация, интерактивные диалоговые упражнения**

В настоящее время, в век информационных технологий цифровизация проникает во все сферы человеческой жизни. Современные информационные разработки превосходят предыдущие достижения, делают жизнь людей более комфортной, упрощают выполнение повседневных задач. Цифровизация также дала импульс к развитию других отраслей, таких как здравоохранение, государственное управление, сфера образования.

В современных образовательных учреждениях большое внимание уделяется применению в процессе учебной деятельности информационных технологий: мультимедиасредства, интерактивные доски, различное программное обеспечение, тестовые технологии, онлайн-обучение, электронные учебные тренажеры.

Применение методов интерактивных упражнений позволяет сделать образовательные ресурсы более открытыми и доступными, стимулирует развитие учебной самостоятельности студентов в освоении материала.

Таким образом, актуальность представленного исследования обусловлена стремительным внедрением интерактивных технологий в систему высшего образования.

Процесс овладения навыком говорения студентами высших учебных заведений может быть оптимизирован с использованием интерактивных учебных тренажеров наряду с традиционными технологиями обучения.

Целью данного исследования является рассмотрение возможностей применения диалоговых тренажеров в обучении говорению на иностранном языке на основе практической разработки комплекса интерактивных упражнений на немецком языке Test-Dialog zum Thema «Gegenstände im Haus und Haushalt» с помощью многофункционального образовательного онлайн-сервиса OnlineTestPad.

Для достижения цели исследования предстояло решить следующие задачи:

– изучить и проанализировать сущность понятия «диалоговый тренажер»;
– продемонстрировать область возможностей использования диалогового тренажера при формировании речевой компетенции у студентов неязыковых факультетов в процессе овладения иностранным языком;
– охарактеризовать преимущества и недостатки диалоговых тренажеров;
– разработать комплекс интерактивных упражнений для обучения говорению на занятиях немецкого языка в вузе;
– раскрыть педагогический потенциал применения такой современной интерактивной технологии, как диалоговая симуляция, и сформировать методическую основу для эффективного внедрения преподавателем иностранного языка диалогового тренажера в образовательный процесс.

Теоретической базой исследования послужили труды современных методистов в области интеграции в учебный процесс инновационных технологий и образовательных ресурсов, таких как Авжанова Б.Е., Блохин К.А., Гордеева Н.О., Векслер В.А., Козловцева Н.А. и Овсий Е.А., Краснова Т.Н., Лебедева Т.Н., Фёдорова Л.А. и др.

Методы исследования: теоретический анализ методической литературы, естественный педагогический эксперимент.

Практической базой исследования послужил эмпирический эксперимент: разработка комплекса интерактивных упражнений на немецком языке для развития и совершенствования навыка говорения у студентов неязыковых факультетов при овладении иностранным языком.

Научные результаты исследования могут быть использованы для развития методики преподавания немецкого языка, а также применены на практике преподавателями иностранного языка в вузе в процессе формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых направлений подготовки.

В последние несколько лет, в первую очередь в связи с пандемией коронавируса систему российского образования затронули значительные преобразования. В частности, в учебный процесс стали интенсивно интегрировать новые информационные технологии. В настоящее время обучение в вузах проходит в различных форматах: это традиционная форма работы со студентами в аудитории, модель смешанного обучения или же дистанционный формат организации образовательного процесса.

Новые технические возможности, с одной стороны, и изменившиеся потребности учащихся, с другой, являются движущей силой все большей цифровизации преподавания.

Дисциплина «Иностранный язык» в силу своей специфики создания для обучающихся искусственной языковой среды и ввиду отсутствия естественной предусматривает наиболее широкое применение разных технических средств обучения. Поэтому компьютерные технологии открывают новые перспективы в преподавании иностранного языка.

Сочетание классических концепций обучения и цифровых форматов в форме смешанного обучения представляет собой прогрессивную образовательную модель, имеющую широкие перспективы для использования и дальнейшего развития. Благодаря цифровым дополнениям процессы обучения становятся более результативными.

К наиболее эффективным и перспективным технологиям, которые сегодня активно задействованы в онлайн-обучении и которыми можно дополнять традиционный образовательный процесс, относят следующие: обучающие игры, скрайбинг-презентации, чат-боты, интерактивные учебные тренажеры, в том числе диалоговые тренажеры, виртуальная реальность, электронные образовательные курсы, которые могут сочетать сразу несколько вышеупомянутых методик.

В нашем исследовании мы сфокусировали свое внимание на изучении возможностей применения интерактивных учебных тренажеров в процессе обучения студентов иностранному языку, а именно – на изучении диалоговых тренажеров.

Рассмотрим предлагаемые определения данной образовательной технологии:

Гордеева Н.О. приводит следующее определение понятия «учебный тренажер»: «это целый комплекс технических средств обучения» [1]. Множество методик обеспечивает возможность контролирования качества обучения и вырабатывает навык самостоятельного переноса и применения усвоенных знаний в рамках нового контекста или ситуации, а также способствует формированию умения быстро принимать нужные в данный момент решения. Учебный тренажер должен иметь методическую базу, концепцию и инструкцию по использованию [1].

Векслер В.А. считает, что «интерактивный тренажер – это программа, предназначенная для самостоятельного изучения (или повторения) с одновременным

контролем знаний по определённой теме» [2, с. 209]. Такие тренажёры могут применяться как для закрепления пройденного материала, так и для самостоятельной работы и проверки усвоения полученных в ходе обучения знаний [2].

По мнению Королевой Н.А., «электронные тренажеры – специальные программы, которые можно устанавливать, как на персональный компьютер, так и на смартфон, а также использовать в режиме онлайн, служащие для повышения знаний и умений по различным аспектам иностранного языка» [3, с. 30]. Каждый электронный тренажер содержит систему разноуровневых заданий по определенной теме.

Диалоговый тренажёр – это комплекс интерактивных упражнений, который моделирует беседу и помогает создать разные сценарии. На реплику персонажа обучающийся должен выбрать один вариант ответа из нескольких предложенных, от которого будет зависеть дальнейший сюжетный ход диалога. Многие разработчики и исследователи называют еще такой формат работы «симулятором». Симуляция как процесс – это «интерактивная имитация различных действий, которые обучающийся бы реализовал в реальных практических условиях» [4, с. 232].

Диалоговой тренажер, согласно дефиниции Махраковой А.В., это «игровой симулятор с ветвящимся сюжетом, развитие которого зависит от ответов пользователя» [5, с. 49]. Он состоит из набора сцен, включающих в себя вопрос и возможные варианты ответа [5].

Авжанова Б.Е. определяет симуляцию в учебном процессе как сценарий с определёнными правилами и стратегиями, которые вполне могут быть применимы в реальной жизни [6].

Козловцева Н.А. и Овсий Е.А. рассматривают тренажеры как некий способ для имитирования языковой среды. Данный способ погружения в неё объединяет в себе применение сразу несколько особо важных методических принципов обучения, а именно – «коммуникативного подхода к обучению и индуктивного метода подачи материала; преобладание визуальной составляющей над текстовой; акцент на образовательно-развлекательной технологии обучения» [7, с. 183]. При работе на нём обучающийся отрабатывает коммуникативные навыки с привязкой к конкретной максимально приближенной к жизненной ситуации [7].

Краснова Т.Н. считает виртуальную реальность «бесценным инструментом в языковых классах высших учебных заведений» [8, с. 89], поскольку интерактивность в форме диалогов с виртуальным собеседником позволяет имитировать аутентичный контекст коммуникативного акта, что способствует продуктивности и максимальной эффективности учебного процесса. Обучение с помощью виртуальной реальности тесно связано с теорией конструктивизма, поскольку обучающиеся не пассивно воспринимают знания, а конструируют их через опыт и соответствующий дискурс [8].

Блохин К.А. считает главным преимуществом диалоговых тренажёров «фактически моментальную обратную связь» [9, с. 68]. Кроме того, им характерна не линейная, а разветвлённая сюжетная линия.

Таким образом, диалоговый тренажёр – это одна из современных технологий, с помощью которой преподаватель может преобразовать учебный процесс, оживить его, активизировать развитие речевых компетенций учащихся.

Тренажер поможет сформировать навык уверенной и безошибочной коммуникации в комфортной среде, автоматизировать речевые конструкции, следовательно, усовершенствовать разговорную речь и расширить словарный запас.

Ситуативные модели речевого общения, разработанные с помощью диалоговых тренажеров, где обучающийся выбирает ответ на определенную фразу виртуального собеседника, раньше были текстовыми. Минус таких текстовых учебных тренажеров – это их сравнительно низкая эффективность.

В настоящее время диалоговые тренажеры – это целые интерактивные сцены с персонажем, выбором реакций и настроений, развилками сюжета и другими настраиваемыми дополнениями.

Современные диалоговые тренажеры не только имитируют ситуации, а и имеют функцию озвучивания реплик, что позволяет лучше отработать навык ключевых фраз.

Наличие визуальных, аудио- и видеоматериалов различной сложности в тренажере позволило разделить их на:

– графические: для оформления диалогов применяются нарисованные персонажи;

– графические с аудиосопровождением: программа предусматривает возможность озвучивания написанного текста роботом. Обучающийся может прослушать текст возражения виртуального участника разговора, учесть при выборе ответа интонацию собеседника;

– фототренажеры: в качестве персонажей используются фотографии реальных людей;

– тренажеры с фотоперсонажами и звуком: персонажи диалога озвучены;

– видеотренажеры: тренировочная ситуация записана в форме видео, в котором персонажем выступает реальный человек.

Речевые диалоговые тренажеры позволяют не только прослушать реплику виртуального собеседника, но и ответить ему с помощью голосового ввода фразы. Программа оценивает правильность ответа и интонационную выразительность речи обучающегося. Наличие визуальных, аудио- и видеоматериалов повышает эффективность обучения. Такой тренажер можно самостоятельно создавать с использованием различных образовательных платформ для онлайн-обучения.

Далее рассмотрим подробнее этапы работы по созданию диалоговых тренажеров на основе практической разработки комплекса интерактивных упражнений на немецком языке Test-Dialog zum Thema «Gegenstände im Haus und Haushalt» с помощью многофункционального образовательного онлайн-сервиса OnlineTestPad.

OnlineTestPad – бесплатный мнофункциональный сервис для проведения тестирования и обучения, который включает конструктор для создания диалоговых тренажеров.

Первостепенным этапом разработки диалога является создание сценария. Преподаватель должен решить, какие учебные цели и задачи поможет реализовать данный метод, в какую ситуацию для этого лучше всего погрузить обучающихся.

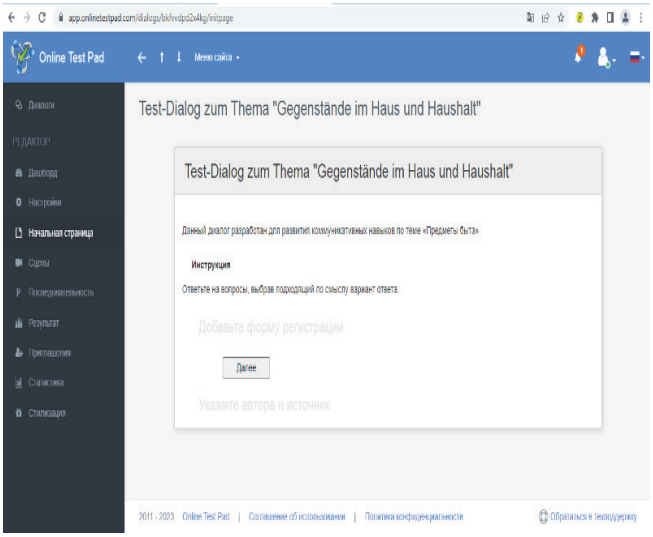


Рис. 1. Начальная страница диалога

Начальная страница включает название диалогового тренажера Test-Dialog zum Thema «Gegenstände im Haus und Haushalt». Данный диалог разработан для развития коммуникативных навыков по теме «Предметы быта» (рис. 1). Согласно инструкции, обучающийся должен выбрать один вариант ответа из нескольких предложенных.

Второй этап подразумевает грамотное составление скрипта. Необходимо правильно выстроить диалог, продумать реплики виртуального собеседника, а также разные варианты ответов для пользователя, которые он сможет применить в дальнейшем в реальных речевых ситуациях. При выборе неверного варианта ответа учащийся переходит на слайд с информацией об ошибке и комментарием. Но возможно и дальнейшее развитие ситуации, даже выход к «безопасному» речевому варианту. Важно учитывать уровень подготовки учеников и образовательную задачу.

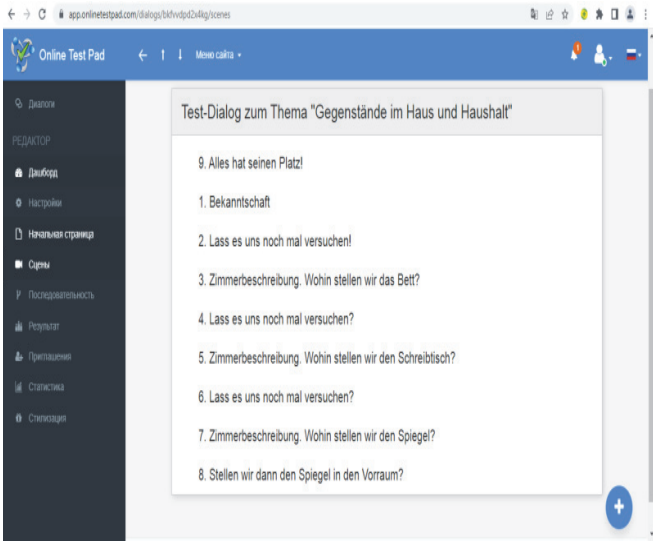


Рис. 2. Сцены диалога

Диалоговый тренажер Test-Dialog zum Thema «Gegenstände im Haus und Haushalt» включает в себя 9 сцен (рис. 2): 1. Bekanntschaft. 2. Lass uns noch mal

versuchen! 3. Zimmerbeschreibung. Wohin stellen wir das Bett? 4. Lass uns noch mal versuchen? 5. Zimmerbeschreibung. Wohin stellen wir den Schreibtisch? 6. Lass uns noch mal versuchen? 7. Zimmerbeschreibung. Wohin stellen wir den Spiegel? 8. Stellen wir den Spiegel in den Vorraum? 9. Alles hat seinen Platz!

Последовательность перехода сцен диалога изображена на рис. 3. Верный вариант ответа обучающегося предусматривает переход к новой сцене. В случае неверного ответа пользователь возвращается к сцене, в которой он допустил ошибку, чтобы ее исправить. Сцены 1, 3, 5, 7, 9 – это центральные сцены одного сюжета. Сцены 2, 4, 6, 8 содержат комментарии для обучающегося, если он выбрал неверный ответ, и позволяют вернуться к предыдущей сцене диалога и исправить ошибку.

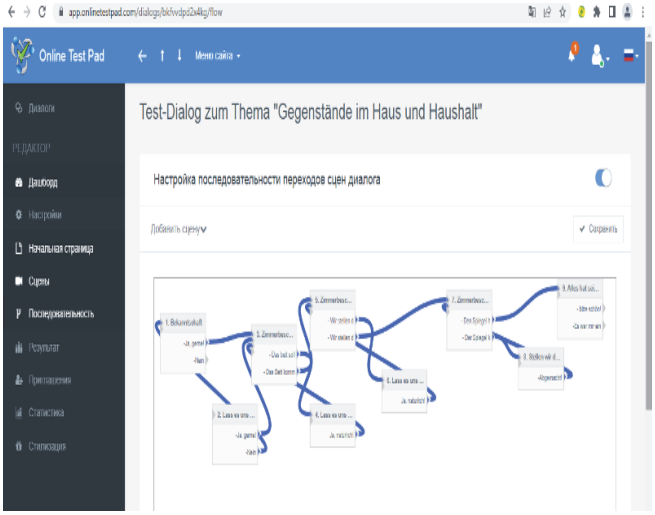


Рис. 3. Последовательность перехода сцен диалога

На любом этапе создания сценариев преподаватель может воспользоваться окном предварительного просмотра и оценить свой диалоговый тренажер. Программа позволяет автору отредактировать любую сцену при необходимости, вернуться к предыдущей или закрыть окно просмотра, выбрав соответствующую кнопку на панели инструментов.

Следующий шаг – разработка интерфейса для диалога. Он, как у любого интерактивного ресурса, должен быть интересным для обучающегося.

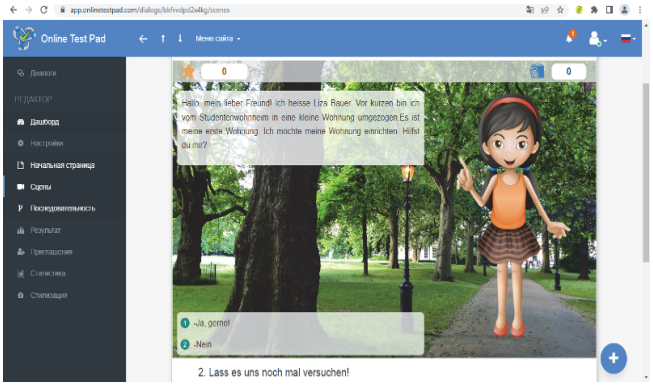


Рис. 4. Оформление первой сцены диалога

Необходимо оформить каждую сцену: выбрать фон и персонажа из предложенных на сайте вариантов или загрузить собственные шаблоны (рис. 4), а также обложку для диалога.

Чтобы опубликовать диалог на сайте, автору нужно провести тестирование диалога, в случае необходимости внести исправления.

После выполнения вышеназванных шагов программа сгенерирует автоматически ссылку на ваш диалог и опубликует его в общий доступ на сайте. Чтобы поделиться разработанным интерактивным упражнением с другими пользователями, программой также создается основная персонализированная ссылка для диалога (рис. 5).

Используя раздел «Приглашения», преподаватель может сформировать группы пользователей и разослать им электронные письма с персонализированной ссылкой на прохождение диалога (рис. 6). Основные результаты тестирования отображаются в разделе «Статистика». Профиль статистики включает в себя следующие пункты: количество прохождений диалога, отдельные результаты по сценам, таблицу результатов конкретного пользователя с набранным количеством баллов и процентное отношение числа правильных ответов к числу заданий в тесте.

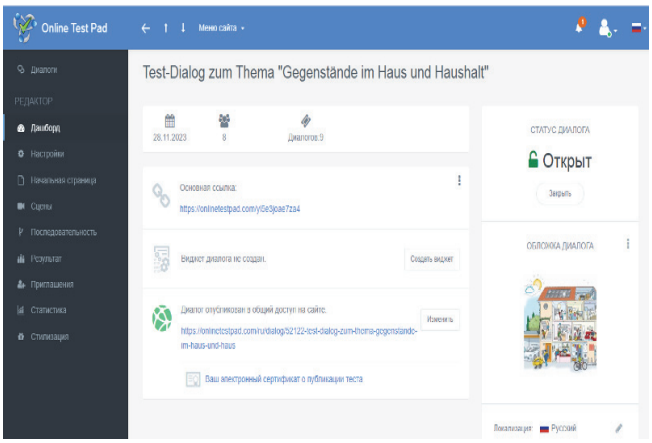


Рис. 5. Дашборд диалога с основной ссылкой

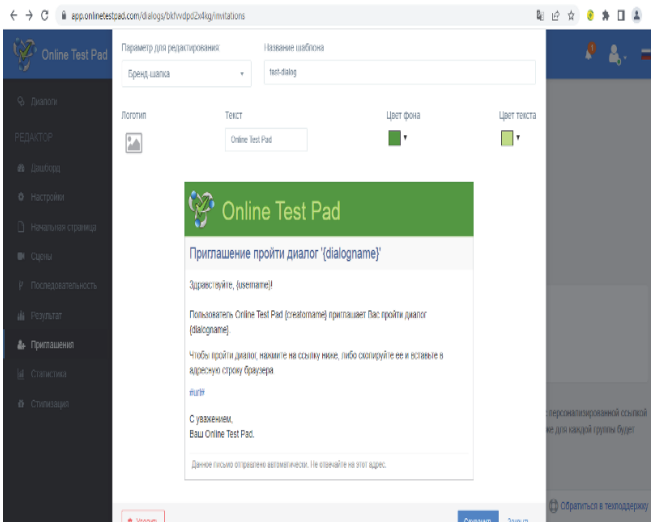


Рис. 6. Раздел «Приглашения»

Несколько непривычным, но необходимым является этап защиты созданного продукта, что обусловлено трудоёмкостью разработки такого контента и его ориентированностью на конкретную целевую аудиторию.

Онлайн-сервис OnlineTestPad предусматривает выдачу автору диалога электронного сертификата, который подтверждает, что автор является разработчиком опубликованного в общий доступ на сайте onlinetestpad.com диалогового тренажера. В сертификате указаны: ФИО автора, название диалога, дата публикации тренажера.

На наш взгляд, простым примером интерактивных заданий, которые можно предлагать учащимся буквально с первых уроков по немецкому языку, будут упражнения на отработку этикетных формул, например, выбор элементарных фраз типа «Guten Morgen!», «Guten Tag!», «Guten Abend!», «Hallo!». Для обучающихся уровня А1 также подходят упражнения, направленные на отработку выбора реплик-ответов на вопросы «Wie geht es dir/ Ihnen?». Помимо «классической» фразы «Danke, gut!» целесообразно предложить выражения, использующиеся в разговорной речи, например, «Mir geht es spitze!», «Alles läuft bestens», «Ich bin echt froh!», «Ich kann nicht klagen» и др.

На начальном этапе обучения иностранному языку (уровень А1 – А2) преподаватель может проводить ряд занятий с использованием диалогового тренажера по следующим темам: «Знакомство», «Моя биография», «Предметы быта», «Хобби. Досуг», «Распорядок дня», «Предпочтения в еде. Покупки в магазине». Для учащихся уровня А1 рекомендуется разрабатывать интерактивные упражнения с ограниченным числом слов и простыми синтаксическими конструкциями, а для студентов уровня А2 можно подготовить учебный материал с большей вариабельностью предложений и более широким словарным запасом.

Для студентов продвинутого уровня (В1 – В2) будет актуально освоение с помощью диалогового тренажера языковых средств официально-делового стиля (изучение языковых норм делового письма, составление резюме и др.).

В процессе проведения исследования нами также были выявлены положительные и отрицательные стороны использования диалоговых тренажеров при обучении иностранному языку. К преимуществам можно отнести следующие моменты:

1. Инструменты сервисов по созданию тренажеров позволяют создавать диалоги любого уровня сложности, разветвлённости и продолжительности.

2. Наличие блока анализа полученного результата помогает обучающимся при прохождении диалога оценить правильность принятых решений, что способствует развитию языковой компетенции и в целом совершенствует навыки анализа информации.

3. Важным аспектом применения диалоговых тренажеров является доступность обратной связи. Сервисы позволяют размещать ссылки на задания, определять контрольные сроки, таким образом, тренажер выступает как традиционное средство оценки и контроля знаний учеников. Педагогу доступны функции просмотра каждого результата и статистики ответов по диалогу. Он также может воспользоваться персонализированными ссылками при организации групповой деятельности учащихся и разделить их на группы. Интерактивные упражнения легко встраиваются на сайт, в блоги, форумы, что актуально для современных студентов.

4. Преподаватель иностранного языка может использовать в процессе обучения диалоговый тренажёр с абсолютно разными целями, например, с целью проверки уровня усвоения учебного материала либо для введения нового или закрепления пройденного. Целью может служить также стремление сформировать стабильную компетенцию в виде умения решать конкретные языковые задачи различными способами (это крайне актуально при отработке лексики, грамматики, стилистики). Умение аргументировать свою позицию, оценивать продуктивность собственной работы, возможность управления беседой и совершенствование навыков речевой коммуникации тоже очень важно в этой связи.

Несмотря на очевидные плюсы применения диалоговых тренажеров в преподавании иностранного языка, данная форма работы имеет ряд недостатков:

1. Разработка качественного диалога – довольно трудоемкий процесс. Педагогу понадобится достаточно много времени для его технического и графического оформления. К сожалению, в настоящее время реализация таких проектов осуществляется преподавателями в рамках внеурочной деятельности по собственной инициативе и дополнительно не оплачивается. Однако, несмотря на определённые трудности, появляется отличная возможность способствовать непосредственно популяризации бренда университета.

2. Для этапа создания основы диалога характерны значительные затраты времени.

В заключение хотелось бы отметить, что обучение иностранному языку с помощью диалоговых тренажеров будет однозначно привлекательно для обучающихся. Диалоговый тренажёр позволяет повысить интерес к предмету, сделать процесс обучения более эффективным и эмоционально значимым за счет погружения в определенную коммуникативную ситуацию с целью активизации навыков диалогической речи и аудирования, а также расширения словарного запаса.

Применение современных образовательных технологий в преподавании иностранного языка открывает определённые новые горизонты для творческого развития и профессионального совершенствования педагога. Этот момент нельзя недооценивать.

Использование диалогового тренажера, безусловно, благотворно скажется на образовательном процессе, расширит палитру технологических возможностей занятия, а также поспособствует увеличению эффективности при достижении поставленных образовательных целей и усовершенствует саму реализацию программы.

Библиографический список

1. Гордеева Н.О. Практика применения виртуальных тренажёров для освоения алгоритмов профессиональной деятельности будущих экономистов. *Современные проблемы науки и образования.* 2022; Ч. 1, № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32257
2. Векслер В.А., Рейдель Л.Б. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе. *NovaInfo*. 2016; № 41: 205–211. Available at: https://novainfo.ru/article/4403
3. Королева Н.В. Электронные тренажеры как инновационная форма обучения английскому языку в вузе. *Российская наука: актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики:* сборник научных статей III Международной научно-практической конференции. Самара, 2021; 29–32. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vkecsq
4. Фёдорова Л.А. Разработка симуляторов для формирования компетенций магистрантов при реализации онлайн-курсов. *Современные наукоёмкие технологии.* 2018; № 5: 230–234. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35050142
5. Махракова А.В. Возможности инструментов E-LEARNING на уроках японского языка в средней школе. *Наука и социум:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2019: 44–50. Available at:https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-instrumentov-e-learning-na-urokah-yaponskogo-yazyka-v-sredney-shkole/viewer
6. Авжанова Б.Е. Использование технологии моделирования коммуникативных ситуаций при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка. *Студенческий научный форум–2015:* материалы VII Международной студенческой научной конференции. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015017605
7. Козловцева Н.А., Овсий Е.С. Методика применения диалогового тренажёра по русскому языку для начинающих в дистанционном обучении в период пандемии. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10, № 2: 182–185.
8. Краснова Т.И. Потенциал иммерсивной виртуальной реальности в обучении иностранным языкам. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 89–91.
9. Блохин К.А. Применение интерактивных диалоговых тренажёров в обучении иностранному языку. *Университетские чтения – 2021:* материалы научно-педагогических чтений ПГУ. Пятигорск, 2021; Ч. 2: 67–75. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46258537

References

1. Gordeeva N.O. Praktika primeneniya virtual'nyh trenazherov dlya osvoeniya algoritmov professional'noj deyatel'nosti buduschih `ekonomistov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; Ch. 1, № 6. Available at:<https://science-education.ru/ru/article/view?id=32257
2. Veksler V.A., Rejdel' L.B. Interaktivnye trenazhery i ih znachenie v uchebnom processe. *NovaInfo*. 2016; № 41: 205-211. Available at: https://novainfo.ru/article/4403
3. Koroleva N.V. `Elektronnye trenazhery kak innovacionnaya forma obucheniya anglijskomu yazyku v vuze. *Rossijskaya nauka: aktual'nye problemy lingvistiki, perevodovedeniya i pedagogiki:* sbornik nauchnyh statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara, 2021; 29-32. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=vkecsq
4. Fedorova L.A. Razrabotka simulyatorov dlya formirovaniya kompetencij magistrantov pri realizacii onlajn-kursov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2018; № 5: 230-234. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35050142
5. Mahrakova A.V. Vozmozhnosti instrumentov E-LEARNING na urokah yaponskogo yazyka v srednej shkole. *Nauka i socium:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 44-50. Available at:https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-instrumentov-e-learning-na-urokah-yaponskogo-yazyka-v-sredney-shkole/viewer
6. Avzhanova B.E. Ispol'zovanie tehnologii modelirovaniya kommunikativnyh situacij pri izuchenii professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka. *Studencheskij nauchnyj forum-2015:* materialy VII Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: https://scienceforum.ru/2015/article/2015017605
7. Kozlovceva N.A., Ovsij E.S. Metodika primeneniya dialogovogo trenazhera po russkomu yazyku dlya nachinayuschih v distancionnom obuchenii v period pandemii. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10, № 2: 182-185.
8. Krasnova T.I. Potencial immersivnoj virtual'noj real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 89-91.
9. Blohin K.A. Primenenie interaktivnyh dialogovyh trenazherov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Universitetskie chteniya - 2021:* materialy nauchno-pedagogicheskih chtenij PGU. Pyatigorsk, 2021; Ch. 2: 67-75. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46258537

Статья поступила в редакцию 29.12.23

УДК 373.3.035.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-111-114

Shikanova A.N., *senior teacher, Chuvash State University n.a. I. Ulyanov (Cheboksary, Russia), E-mail: anshik@list.ru*

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS IN THE PROCESS OF FORMING VALUE ORIENTATIONS IN JUNIOR SCHOOL CHILDREN DURING EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES. In the modern world, where there are many information influences, it becomes important to provide teachers with the necessary methodological knowledge and tools for effective work in the extracurricular sphere. The article examines methodological support for teachers as an effective tool for the formation of value orientations in the modern education system. The author substantiates the potential of methodological support for teachers in the formation of value orientations among junior schoolchildren in extracurricular activities of a patriotic nature, revealing the essence of methodological support, which consists in providing teachers with tools, knowledge and support for effective work with children, which includes the development of methods and programs aimed at formation in children of love for their country, respect for national traditions and culture, as well as awareness of their civic responsibility. The results of the experiment indicate the effectiveness of methodological support for teachers in the formation of value orientations among junior schoolchildren in extracurricular activities of a patriotic nature, which makes this study relevant and significant for teachers and specialists in the field of education.

Key words: **value orientations, club for parents and children, pedagogical support, elementary school, junior schoolchildren**

А.Н. Шиканова, *ст. преп., Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, г. Чебоксары, E-mail: anshik@list.ru*

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях современного мира, где множество информационных влияний, актуальным становится обеспечение педагогов необходимыми методическими знаниями и инструментами для эффективной работы во внеурочной сфере. В статье рассматривается методическое сопровождение педагогов как эффективный инструмент формирования ценностных ориентаций в системе современного образования. Автор обосновывает потенциал методического сопровождения педагогов в формировании ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности, раскрывая сущность методического сопровождения, заключающуюся в предоставлении педагогам инструментов, знаний и поддержки для эффективной работы с детьми, включает в себя разработку методик, программ, направленных на формирование у детей любви к своей стране, уважения к национальным традициям и культуре, а также осознание своей гражданской ответственности. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о результативности методического сопровождения педагогов в формировании ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности, что делает данное исследование актуальным и значимым для педагогов и специалистов в области образования.

Ключевые слова: **ценностные ориентации, методическое сопровождение, внеурочная деятельность, патриотическая направленность, начальная школа, младшие школьники**

Перед современной школой стоит непростая задача по воспитанию будущего гражданина, человека, готового принимать важные для себя и своего государства решения, опираясь на общечеловеческие, духовно-нравственные ценности. Закон «Об образовании в Российской Федерации» уделяет особое внимание воспитанию «не только грамотного, но и культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, природным богатствам и общественным ценностям». Актуальность темы исследования обусловлена предъявляемыми требованиями к образованию и воспитанию современного подрастающего поколения граждан нашей страны ввиду изменений, происходящих в стране и мире. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин в указе «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [1] акцентирует внимание на необходимость «воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [2; 3]. Методическое сопровождение учителей в процессе формирования ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности является важной составляющей развития системы воспитания младших школьников. Ценностные ориентации определяют мировоззрение и поведенческие модели учащихся, поэтому их формирование необходимо начинать на ранних этапах обучения. Внеурочная деятельность играет значительную роль в формировании личности школьника. Направленная на воспитание патриотизма, любви к Родине и уважения к истории своей страны внеурочная деятельность патриотической направленности способствует воспитанию будущего гражданина своей страны – истинного патриота своего Отечества.

Цель данного исследования представляет собой обоснование потенциала методического сопровождения педагогов в формировании ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности.

Для достижения цели исследования необходимо решение следующих задач:

1. На основе теоретического анализа научной литературы определить сущность методического сопровождения применительно к формированию у младших школьников ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности.

2. Провести экспериментальное исследование необходимости методического сопровождения педагогов в процессе формирования ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности, проанализировать и обобщить полученные в ходе проведенного исследования данные.

3. Выделить основные приемы методического сопровождения как наиболее оптимальные в процессе формирования ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности.

Научная новизна исследования заключается в раскрытии потенциала методического сопровождения как эффективного метода формирования у младших школьников ценностных ориентаций.

В представленной статье использован комплексный и многоаспектный подходы, объединяющие различные методы исследования: теоретические – анализ (научной литературы, практического опыта), синтез (создание единого проблемного поля исследования); эмпирические: основные (наблюдение, эксперимент), вспомогательные (анкетирование, анализ результатов деятельности, изучение и обобщение педагогического опыта), методы обработки данных для получения более полной картины влияния методического сопровождения на формирование ценностных ориентаций у младших школьников.

Базой исследования была выбрана МБОУ СОШ № 22 им. Героя РФ Н.Ф. Гаврилова г. Чебоксары Чувашской Республики. В экспериментальном исследовании принимали участие 8 педагогов.

Данное исследование имеет практическую значимость, заключающуюся в раскрытии потенциала методического сопровождения, способствующего поиску новых форм практической работы по формированию ценностных ориентаций у младших школьников, расширению возможности работы педагогов в этом направлении. Результаты исследования могут быть использованы для организации воспитательной работы в начальной школе по формированию данного качества и разработки методических пособий по данной проблеме.

Методическое сопровождение педагогов представляется актуальной проблемой педагогической науки на сегодняшний день. Ввиду новых требований, предъявляемых ФГОС к современной школе, образовательному и воспитательному процессам, перед педагогами стоит непростая задача по совершенствованию методов воспитания и обучения. В соответствии с этим педагогам требуется специально организованная деятельность, отвечающая новому содержанию профессиональной компетенции педагогических кадров. Обратимся к понятию «сопровождать», что обозначает «следовать рядом, вместе с кем-то» [4], «сопровождение» – это «явление или действие вместе с чем-то или кем-то» [4]. Под методическим сопровождением М.М. Поташник рассматривает методическое сопровождение как специальную деятельность, в рамках которой через планирование, организацию, руководство и контроль обеспечивается педагогический процесс с целью достижения воспитательно-образовательных целей [5]. А.М. Моисеев такое сопровождение представляет как целостную и обоснованную систему взаимосвязанных мер и действий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя [6]. Методическое сопровождение, по мнению Е.А. Царегородцевой, предполагает «создание условий для развития профессиональных компетенций учителей начальных классов через систему методических мероприятий, проводимых с целью оказания профессиональной помощи в оценивании и/или осознании профессиональных действий и затруднений в оценке образовательных результатов обучающихся, проявление стремления педагогов к самосовершенствованию» [7].

На сегодняшний день методическое сопровождение педагогов во внеурочной деятельности патриотической направленности представляется особо актуальным и заключается в необходимости обеспечения системного и целенаправленного развития ценностей патриотизма у учащихся. Такое сопровождение поможет педагогам разработать эффективные методы и программы, направленные на формирование у учащихся таких ценностных ориентаций, как любовь к Родине, уважение истории своей страны, осознание своей гражданской ответственности. В условиях современного мира, где множество информационных влияний, актуальным становится обеспечение педагогов необходимыми методическими знаниями и инструментами для эффективной работы во внеурочной сфере по патриотическому воспитанию. Формирование ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности – это процесс, направленный на воспитание у младших школьников чувства любви и привязанности к своей стране, уважения к истории, культуре и традициям своего народа. В рамках такой деятельности происходит передача основных ценностей, на которых строится общество. Целью формирования ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности является не только передача знаний о родной стране, но и формирование личности, готовой к активной гражданской позиции, уважающей и ценящей свою Родину и способствующей ее развитию.

Таким образом, сущность методического сопровождения применительно к формированию у младших школьников ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности заключается в предоставлении педагогам инструментов, знаний и поддержки для эффективной работы с детьми, включает в себя разработку методик, программ, направленных на формирование у детей любви к своей стране, уважения к национальным традициям и культуре, а также осознания своей гражданской ответственности. В своем исследовании мы применяем разработанную и сложившуюся систему мер, направленную на методическую поддержку педагогов, основой которой является взаимодействие в решении педагогических задач, применимых, в частности, для формирования

ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности. К ним относятся лекции, научно-методические семинары, курсы повышения квалификации, научная литература и разработки по данной теме и т. д., способствующие повышению уровня теоретического и практического овладения материалом.

В рамках исследования были выделены основные этапы методического сопровождения, а именно:

– анализ потребностей учителей;
– разработка и апробация методических материалов;
– проведение тренингов и семинаров;
– оценка эффективности методического сопровождения.

Проведенные в ходе опытно-экспериментальной работы анкетирование и интервьюирование педагогического коллектива показали, что большинство опрошенных учителей (91%) признают безусловную необходимость формирования ценностных ориентаций у младших школьников, 82% учителей выделили безусловную необходимость методического сопровождения, теоретической и практической подготовки, профессиональной поддержки педагогов в формировании ценностных ориентаций у младших школьников.

Педагоги выделили следующие целесообразные, по их мнению, формы образовательно-воспитательной деятельности по формированию ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности: учебные занятия в школе – 25%; школьная внеурочная деятельность – 61%; кружковая деятельность – 7%; воспитание в семье – 7% (см. рис. 1). Среди ответов педагогов встречались конструктивные предложения, что свидетельствует о заинтересованности данной проблемой.

Данные проведенного анкетирования представлены на рис. 1.



Рис. 1. Целесообразные формы образовательно-воспитательной деятельности по формированию ценностных ориентаций

Проведенный анализ показал, что большинство учителей выразили заинтересованность проблемой и испытывают затруднения при формировании ценностных ориентаций учащихся из-за отсутствия методической поддержки. Это связано с тем, что многие учителя не обладают достаточными знаниями и навыками в области формирования ценностных ориентаций, а также не имеют методических материалов по данному вопросу, которые могли бы помочь им в этом процессе.

Для решения этой проблемы для учителей было разработано методическое пособие Формирование ценностно-смысловой компетенции у младших школьников в процессе патриотического воспитания». Его структура включает:

– теоретический материал;
– диагностический инструментарий;
– методические разработки.

Теоретический материал подобран с целью обеспечения информационно-методической поддержки педагогов, включает теоретический материал, раскрывающий понятия ценностно-смысловой компетенции, патриотического воспитания, личности учителя в формировании компетенции. Практический материал включает рекомендованные формы и планы работы, диагностический инструментарий, психолого-педагогические методики, позволяющие определить тот или иной уровень сформированности критериев компетенции. Материалы были апробированы на педагогических тренингах и семинарах, где учителям была предоставлена возможность практически применить полученные знания и навыки.

В ходе организации методического сопровождения учителей был проведен круглый стол с педагогами начальных классов с целью обсуждения стратегии формирования ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности в ЭГ на основе разработанного пособия и определения современных форм деятельности для успешного их формирования. Были также проведены педагогические чтения на тему «Стратегии формирования ценностей в образовании», где рассматривались теоретические вопросы формирования, анализировались формы и методы, описанные в теоретической части пособия. Учителя приняли активное участие в обсуждении и обмене опытом для решения представленной педагогической задачи. Консультации, семинар-практикум на тему «Патриотическое воспитание в процессе формирования ценностных ориентаций у младших школьников» носили разъяснительный характер, раскрывали основные моменты практической части пособия по формированию ориентаций.

В решении задачи формирования ценностных ориентаций младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности педагогу необходимо уметь прогнозировать результаты работы посредством применения различных образовательных технологий, для этого в методическом пособии приводится практический опыт учителя начальных классов. Индивидуальная консультативная работа по темам пособия, касающимся возможностей патриотического воспитания по формированию ценностных ориентаций у младших школьников в современной школе, была организована посредством онлайн-чатов и дистанционных консультаций. На семинаре-практикуме были обсуждены различные формы совместной работы с младшими школьниками и их родителями, приемлемые для каждого класса, представленные в пособии в разделе «Система работы по формированию ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности младших школьников» как наиболее актуальные. Сценарий одного из мероприятий также продемонстрирован в методическом пособии.

В процессе осуществления методического сопровождения педагогов по формированию ценностных ориентаций у младших школьников во внеурочной деятельности патриотической направленности нами был предложен алгоритм действий для педагогов в решении педагогических проблем:

I. Постановка педагогической проблемы.

II. Обеспечение информационными источниками, восполняющими теоретические и методические ресурсы, необходимые для решения педагогической задачи.

III. Совместный поиск решения педагогической проблемы.

IV. Анализ перспективы развития и осуществления педагогической деятельности по организации и решению педагогической проблемы.

V. Прогнозирование способов преодоления трудностей при осуществлении данного вида деятельности.

Методическое сопровождение педагогов – сложный процесс, направленный на повышение педагогической образованности, компетентности и профессионального мастерства учителя и всего педагогического коллектива в целом, который ведет к повышению уровня образованности, воспитанности каждого учащегося и всего общества в целом.

Так, оценка эффективности методического сопровождения показала, что учителя, принявшие участие в тренингах и семинарах, стали более уверенно работать над формированием ценностных ориентаций учащихся, о чем свидетельствуют данные сформированности ценностных ориентаций младших школьников в экспериментальной группе (см. рис. 2), где увеличение уровня сформированности в экспериментальной группе составило 68%, в контрольной группе уровень сформированности увеличился на 19%. Учителя в экспериментальной группе начали использовать новые методики и технологии в своей педагогической практике и отметили положительные изменения в поведении и мировоззрении своих учеников.

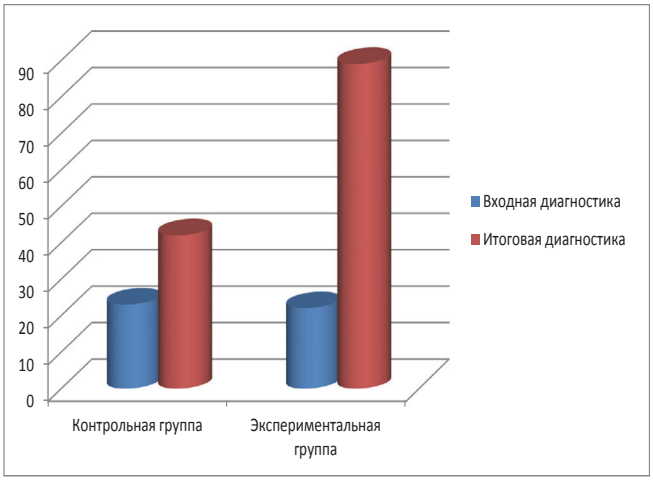


Рис. 2. Общий уровень сформированности ценностных ориентаций в контрольной и экспериментальной группах по результатам входной и итоговой диагностики, в %

Таким образом, проведенное исследование показало, что методическое сопровождение педагогов в процессе формирования ценностных ориентаций является эффективным инструментом развития образовательной системы. Разработанные методические материалы и технологии позволяют учителям успешно работать над формированием ценностных ориентаций учащихся, что, в свою очередь, способствует развитию гражданственности, толерантности и уважения к другим людям.

Методическое сопровождение включало в себя различные аспекты:

1. Разработка программы внеурочной деятельности. Педагогам необходимо было определить цели и задачи, которые они хотят достичь через проведение патриотических мероприятий. Также важно было выбрать темы и формы работы, которые будут наиболее интересны и доступны для детей.

2. Обучение педагогов методикам работы с детьми по формированию ценностных ориентаций. Они включали в себя интерактивные занятия, игры и творческие задания, чтобы дети могли участвовать активно и с удовольствием.

Также было важно обучить педагогов работе с различными материалами: презентациями, видеоматериалами, организовать походы и экскурсии, которые помогут детям лучше понять историю своей страны.

3. Оценка результатов проведенной работы. Педагоги должны были анализировать эффективность тех или иных мероприятий и корректировать программу внеурочной деятельности в соответствии с потребностями детей своего класса.

В целом методическое сопровождение педагогов во внеурочной деятельности патриотической направленности играет ключевую роль в формировании ценностных ориентаций у детей. Педагоги, получившие необходимые знания и навыки, смогли организовать интересные и полезные мероприятия, которые помогут детям стать настоящими патриотами.

Для осуществления формирования ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности педагогам было предложено:

– отбирать целесообразные методы, способы и приемы педагогического взаимодействия с учетом возрастных, личностных и социальных особенностей младших школьников своего класса для осуществления воспитательного процесса, отслеживая результаты своей деятельности в дневнике педагогических наблюдений;

– выстраивать педагогическую и воспитательную деятельность, опираясь на реальные цели и задачи, используя диагностический инструментарий, позволяющий определить реальный уровень сформированности ценностных ориентаций у младших школьников для своевременного реагирования и необходимой коррекции;

– иметь информационно-методический ресурс для реализации навыков, разработки вариативных образовательных и воспитательных программ, технологий и методические рекомендации, авторскую программу и т. д.;

– уметь организовать информационно-практический, методический взаимообмен педагогическим опытом формирования ценностных ориентаций во внеурочной деятельности патриотической направленности у младших школьников, направленным на всестороннее повышение компетентности и потенциала педагогического коллектива в целом.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Комплекс мер по непрерывной профессиональной поддержке и подготовке педагогов направлен на повышение педагогической образованности, компетентности и профессионального мастерства учителя и всего педагогического коллектива. Он требует личной включенности и заинтересованности учителя и всего педагогического коллектива. Реализация данного комплекса обеспечила качественно новое понимание передачи знаний и воспитания личности младшего школьника в условиях исполнения требований ФГОС, что привело к повышению уровня образованности, воспитанности каждого учащегося, накоплению достаточного объема знаний о гражданских, социальных, нравственных ценностях и ориентации на них в ходе реальной жизни, развитию способности самостоятельно принимать решение.

Перспективы дальнейшего исследования могут идти по пути разработки проблемы методического сопровождения педагогов в формировании ценностных ориентаций с включением цифрового оборудования в различных возрастных группах.

Библиографический список

1. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года.* Указ Президента Российской Федерации Владимира Путина. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, редакция от 02.07.2021 (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *ФГОС начального общего образования.* Available at: https://fgos.ru/
4. *Толковый словарь Ушакова Д.Н.* Available at: http://ushakova-slovar.ru/
5. Поташник М.М. *Как помочь учителю в освоении ФГОС*. Москва: Педагогическое общество России, 2014.
6. Моисеев А.М. Потребности молодых педагогов в наставничестве и методической поддержке. *Вестник МГПУ*. 2019; № 4 (50): 8–24.
7. Царегородцева Е.А. *Методическое сопровождение оценочной деятельности учителей начальных классов.* Иркутск: Иркут, 2018.

References

1. *O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda.* Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii Vladimira Putina. Available at: http://www.kremlin.ru/events/president/news/63728
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ, redakciya ot 02.07.2021 (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupil v silu s 01.09.2021). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. *FGOS nachal'nogo obschego obrazovaniya.* Available at: https://fgos.ru/
4. *Tolkovyj slovar' Ushakova D.N*. Available at: http://ushakova-slovar.ru/
5. Potashnik M.M. *Kak pomoch' uchitelyu v osvoenii FGOS*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2014.
6. Moiseev A.M. Potrebnosti molodyh pedagogov v nastavnichestve i metodicheskoj podderzhke. *Vestnik MGPU*. 2019; № 4 (50): 8-24.
7. Caregorodceva E.A. *Metodicheskoe soprovozhdenie ocenochnoj deyatel'nosti uchitelej nachal'nyh klassov.* Irkutsk: Irkut, 2018.

Статья поступила в редакцию 12.12.23

УДК 511.33 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-114-117

***Shikhshinatova M.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Department of Higher Education, Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: shichmum_2006@mail.ru*

ON THE CHOICE OF SIGNS OF CONVERGENCE OF POSITIVE NUMERICAL SERIES WHEN SOLVING PROBLEMS. The objective of the article is to develop recommendations that would allow students to choose the appropriate sign of convergence of positive series depending on the task at hand. The main task is to review the key theoretical aspects that are related to the study of positive series on convergence, as well as to study the criteria that can be used to make a choice between the signs of convergence of series. The article demonstrates the methods of investigating the convergence of positive numerical series and gives a visual scheme of their investigation. On practical examples the importance of choosing the appropriate sign is shown. The recommendations given in the work are of great value for students when studying the topic “Positive Numerical Series”. In order to be able to investigate a series for convergence, it is necessary to correctly determine the type of series, to be well oriented in the basic properties of series and correctly select the appropriate sign of convergence. Scientific novelty is the development of recommendations for students to better study and master the topic “Positive number series”.

Key words: **alternating numerical series, convergence, conditional and absolute convergence, Cauchy, Dalembert, Leibniz signs**

***М.М. Шихшинатова,** канд. физ.-мат. наук, ст. преп., Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ), г. Москва, E-mail: shichmum_2006@mail.ru*

О ВЫБОРЕ ПРИЗНАКОВ СХОДИМОСТИ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЧИСЛОВЫХ РЯДОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ

Целью статьи является разработка рекомендаций, дающих возможность студенту правильно выбрать соответствующий признак сходимости положительного ряда в зависимости от поставленной задачи. Основная задача заключается в рассмотрении ключевых теоретических аспектов, которые связаны с исследованием положительных рядов на сходимость. В статье демонстрируется методы исследования на сходимость положительных числовых рядов, дана наглядная схема их исследования. На практических примерах показана важность выбора соответствующего признака. Рекомендации, изложенные в

данной статье, имеют большую ценность для студентов при изучении темы «Положительные числовые ряды». Для того чтобы уметь исследовать ряд на сходимость, необходимо правильно определять его тип, хорошо ориентироваться в основных свойствах рядов и правильно подбирать соответствующий признак сходимости.

Ключевые слова: **знакопеременный числовой ряд, сходимость, условная и абсолютная сходимость, признаки, Коши, Даламбера, Лейбница**

Проблема математической подготовки студентов – одна из актуальных в современном обществе. Математическое образование мотивирует студентов к критическому и инновационному мышлению, а также к обоснованному решению задач. В то же время необходимо отметить, что обучение математике – это активный, динамичный и непрерывный процесс. Занятия математикой помогают учащимся развивать свои рассуждения, мыслить логически, систематически, критически и всесторонне, а также занимать объективную и открытую позицию при решении проблем.

Качество современного математического образования студентов вуза зависит не только от эффективного отбора материала, но и от комплексного подхода к применению методов обучения. Преподавание и обучение математике состоят из трех основных компонентов, а именно – преподавателя, студентов и содержания. Студенты должны быть вооружены знаниями и навыками высокого уровня, а преподаватели – в совершенстве владеть материалом и демонстрировать высокий профессионализм.

Одной из основных проблем является то, что изучение математических законов, теорем и формул осуществляется на абстрактном уровне, в отрыве от задач биологии, химии, географии и т. д., решаемых математическим инструментарием. Освоив курс высшей математики, научившись вычислять производные и интегралы, решать дифференциальные уравнения и находить статистические характеристики, студенты не представляют, где эти знания могут быть применены в их будущей специальности. Такой уровень математической подготовки студентов серьезно сужает пространство профессиональных задач в пределах их компетенции.

Одной из таких тем являются последовательности и ряды – фундаментальные математические понятия, находящие многочисленные применения в различных областях. От математики и физики до информатики и финансов – эти математические структуры являются незаменимыми инструментами для анализа и понимания явлений реального мира. Последовательности и ряды играют центральную роль в самой математике. Они обеспечивают основу для изучения пределов, конвергенции и дивергенции. Изучение бесконечных рядов, таких как геометрические и арифметические ряды, позволяет математикам исследовать сумму бесконечного числа членов.

Последовательности используются для моделирования математических закономерностей и могут применяться для решения задач теории чисел, комбинаторики и исчисления.

Таким образом, обозначенные обстоятельства обуславливают актуальность темы данной статьи.

Объект исследования – некоторые основные вопросы сходимости положительных рядов, признаки сходимости рядов.

Предметом исследования является выбор и использование оптимальных признаков сходимости для выяснения сходимости положительных рядов.

Целью статьи выступает разработка рекомендаций, дающих возможность студенту правильно выбрать соответствующий признак сходимости положительного ряда в зависимости от поставленной задачи.

Задачи:

1) рассмотреть особенности проверки сходимости числового ряда;

2) изучить критерии, с помощью которых можно сделать выбор между признаками сходимости рядов.

Гипотеза исследования: понимание и использование возможностей последовательностей и рядов может привести к значительному прогрессу во многих областях, стимулируя инновации во многих областях человеческих знаний и усилия.

Этапы исследования: изучить теоретический материал в разных источниках по теме исследования; провести практическую работу по обозначенной проблеме.

Методы исследования: анализировалась научно-популярная литература, проводился поиск и отбор материалов, посвященных данной теме, осуществлялась их обработка и сравнение.

Теоретическая значимость исследования. В данной статье рассмотрены особенности изучения последовательностей и рядов, которые имеют широкое теоретическое и практическое применение в реальной жизни.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности их применения в процессе преподавания и обучения студентов дисциплинам математического цикла, в частности при изучении темы «Положительные числовые ряды».

Научная новизна состоит в разработке рекомендаций для студентов, которые позволят лучшим образом изучить и усвоить тему «Положительные числовые ряды» и сделать корректный выбор наиболее приемлемого признака для определения сходимости ряда, что является очень важным при решении различных задач математического моделирования, теоретической физики и других областей науки.

Применение последовательностей и рядов охватывает широкий спектр дисциплин, демонстрируя их универсальность и важность. От теоретической математики до практических областей, таких как физика, информатика, финансы и биология, эти математические концепции предоставляют мощные инструменты для анализа, моделирования и прогнозирования различных явлений.

Напомним, что числовой ряд представляет собой бесконечную сумму:

$a_1+a_2+\cdots+a_n+\cdots=\sum_{n=1}^{\infty}a_n \quad (1)$,

где $a_1, a_2, \ldots, a_n$ – некоторая числовая последовательность. Иначе говоря, числовым рядом называется функция натурального аргумента. Чтобы задать ряд (1), достаточно задать a_n – *n*-й член ряда [1].

Из членов ряда (1) образуем числовую *последовательность частичных сумм*, где n – сумма первых членов ряда, которая называется *n-й частичной суммой,* т. е.

$$S_1 = a_1,$$
$$S_1 = a_1 + a_2$$
$$\ldots\ldots\ldots\ldots$$
$$S_n = a_1 + a_2 + \cdots + a_n$$

Числовая последовательность при неограниченном возрастании номера может:

1) иметь конечный предел;

2) не иметь конечного предела (предел не существует или равен бесконечности).

Если последовательность его частичных сумм имеет конечный предел, то ряд (1) называется сходящимся, т. е.

$\lim\limits_{n\to\infty} S_n = S$. Число S называется суммой ряда (1).

Если предел частичной суммы некоторому конечному числу S,

то ряд $\sum_{n=1}^{\infty} a_n$ сходится [2].

Определение3. Если предела частичной суммы нет или он равен бесконечности, то такой ряд называется расходящимся. У расходящегося ряда нет суммы [2].

Чтобы решить задачу о сходимости ряда, принимая во внимание определение сходимости, необходимо определить предел последовательности его частичных сумм. В том случае, если ряд сходится, можно подсчитать достаточно большое число слагаемых и найти сумму ряда с определенной точностью. Но установить сходимость ряда, пользуясь определением сходимости, на практике бывает очень сложно, поэтому для решения этой задачи используют другие теоретически доказанные способы – признаки сходимости рядов.

Можно отметить несколько признаков, свидетельствующих о сходимости ряда: признаки сравнения, признак Даламбера, необходимый признак сходимости ряда, признак Лейбница, признаки Кошии другие.

Попытаемся дать некоторые рекомендации, которые помогут студенту при изучении курса «Числовые ряды».

Рассмотрим более подробно необходимый признак сходимости ряда.

Из определения сходимости ряда следует, что если ряд (1) сходится, то его общий член стремится к нулю при стремлении n к бесконечности, т. е.

$\lim\limits_{n\to\infty} a_n = 0 \quad (2)$.

Если общий член ряда стремится к нулю, то это не означает, что ряд сходится [2]. К примеру, для гармонического ряда $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n}$ обозначенное условие выполняется, но при этом ряд расходится. Условие (2) является необходимым, но одновременно недостаточным для сходимости ряда.

Если общий член ряда не стремится к нулю при $n \to \infty$, в таком случае ряд расходится [3].

Поэтому при решении некоторых задач достаточно просто доказать расходимость ряда, пользуясь необходимым признаком сходимости ряда. Например, в следующих примерах $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{n}{n+1}$, $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{n^2-1}{2n^2+1}n$, $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{n^3}{2n-1}$ предел общего члена ряда не равен нулю при стремлении n к бесконечности, поэтому сразу можно сказать, что данные ряды расходятся.

Более полное понимание темы предполагает, что обучающийся знает, что такое предел и способен раскрывать неопределенность вида $\frac{\infty}{\infty}$.

Рассмотрим ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{2^n n^3}{n!}$. Предел общего члена ряда есть неопределенность $\lim\limits_{n\to\infty}\frac{2^n n^3}{n!}=\left(\frac{\infty}{\infty}\right)$. Для раскрытия данной неопределенности нет стандартных приемов. Следует выяснить, что быстрее стремится к бесконечности – знаменатель или числитель. Для этого представляется целесообразным принимать во внимание некоторые аспекты из теории пределов.

Пусть $a > 1$, тогда $\lim\limits_{x\to\infty}\frac{a^x}{x^a}=\infty$, пусть $a > 0$, тогда $\lim\limits_{x\to\infty}\frac{x^a}{a^x}=0$, $\lim\limits_{x\to\infty}\frac{x!}{a^x}=\infty$. То есть любая показательная функция a^x растет быстрее, чем любая степенная функция x^a. Факториал растет быстрее, чем любая показательная последовательность. Таким образом, предел общего члена ряда $\lim\limits_{n\to\infty}\frac{2^n n^3}{n!}=0$, так как n! более высокого порядка, чем $2^n n^3$.

Если мы можем подобрать сходящийся или расходящийся ряд одного порядка с исследуемым рядом, то в таких случаях удобно пользоваться одним из признаков сравнения.

Признаки сравнения используются для анализа числовых рядов, у которых члены неотрицательны. Такие ряды называются положительными. В данной ра-

боте будут рассматриваться именно положительные ряды. Исследуем на сходимость следующие ряды:

1) $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2+1}$, 2) $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2-n}$, 3) $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{n}{n^2+1}$.

Известно, что для первого и второго рядов пределы $a_n=\frac{1}{n^2+1}$ и $b_n=\frac{1}{n^2-n}$ при стремлении n к бесконечности равны пределу $\frac{1}{n^2}$. Общий член ряда $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{n}{n^2+1}$ эквивалентен дроби $\frac{1}{n}$ при неограниченном возрастании n. Необходимый признак сходимости для всех примеров выполняется.

Во всех рассмотренных примерах получили дроби вида $\frac{1}{n^{\alpha}}$, то есть выражение под суммой обобщенного гармонического ряда. Напомним, что обобщенный гармонический ряд – $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^{\alpha}}$ сходится при $\alpha>1$, при $\alpha=1$ и расходится при $\alpha<1$ [4].

В первом примере общий член ряда $a_n=\frac{1}{n^2+1}<\frac{1}{n^2}$. По первому признаку сравнения первый ряд сходится. Но для второго примера $a_n=\frac{1}{n^2-n}>\frac{1}{n^2}$ первый признак сравнения не дает ответа. Это не значит, что если ряд с меньшими слагаемыми имеет сумму (сходится), то и ряд с большими слагаемыми тоже будет сходиться. В этом случае требуется применить второй признак сравнения, то есть вычислить предел $\lim_{n\to\infty}\frac{\frac{1}{n^2-n}}{\frac{1}{n^2}}=\lim_{n\to\infty}\frac{n^2}{n^2-n}=1$. По второму признаку сравнения второй ряд сходится. Аналогично, пользуясь вторым признаком сравнения, легко доказать расходимость третьего ряда.

Признаки сравнения можно использовать и для более сложных примеров. Рассмотрим ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{2n}{n^3+3n+1}$.

Здесь общий член ряда $a_n=\frac{2n}{n^3+3n+1}<\frac{2n}{n^3}=\frac{2}{n^2}=2\cdot\frac{1}{n^2}$.

Как известно, ряд $\sum_{n=1}^{\infty}2\cdot\frac{1}{n^2}$ сходится как обобщенный гармонический ряд, следовательно, по первому признаку сравнения искомый ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{2n}{n^3+3n+1}$ сходится.

Рассмотрим следующий пример: $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{n}{2n^3-3n-1}$. В данном случае выполнимо неравенство $a_n=\frac{n}{2n^3-3n-1}>\frac{1}{n^2}$.

Из сходимости ряда с меньшими членами мы не можем утверждать о сходимости ряда с большими членами. Поэтому здесь разумно применить второй признак сходимости, т. е. вычислить предел $\lim_{n\to\infty}\frac{\frac{n}{2n^3-3n^2-1}}{\frac{1}{n^2}}=\lim_{n\to\infty}\frac{n^3}{2n^3-3n^2-1}=\frac{1}{2}$. Так как полученный предел меньше единицы, то искомый ряд сходится.

В роли рядов для сравнения рассматривают обобщённый гармонический ряд или геометрическую прогрессию.

Из рассмотренных примеров можно сделать следующий вывод.

В большинстве случаев в примерах признаки сравнения используются, если общий член ряда является дробью, знаменатель и числитель которой – это некие многочлены.

Признаки сравнения могут быть использованы для выяснения сходимости или расходимости более сложных, на первый взгляд, рядов. Рассмотрим следующие примеры: 1) $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{\ln n}{\sqrt[3]{n}}$, 2) $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2+\sin^2(n!)}$.

Проверим необходимый признак сходимости. Заметим, что $\lim_{n\to\infty}\frac{\ln n}{\sqrt[3]{n}}=0$, так как $\sqrt[3]{n}$ растет быстрее чем $\ln n$. Учитывая, что $\ln n$ неограниченно растущая числовая последовательность, то $\frac{\ln n}{\sqrt[3]{n}}>\frac{1}{\sqrt[3]{n}}$. Так как меньший ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{\sqrt[3]{n}}$ расходится как гармонический ряд, то больший ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{\ln n}{\sqrt[3]{n}}$ расходится по признаку сравнения.

Во втором примере выражение $\sin^2(n!)$ ограничено $0\le\sin^2(n!)\le 1$, поэтому $\frac{1}{n^2+\sin^2(n!)}\le\frac{1}{n^2}$. Известно, что ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2}$ сходится. Следовательно, меньший ряд сходится по первому признаку сравнения.

Рассмотрим ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{(2n+1)!}{2^{n+1}}$. Подобрать сходящийся или расходящийся ряд, эквивалентный данному ряду, – задача довольно трудная. Поэтому для исследования сходимости данного ряда рассмотрим другие признаки сходимости положительных рядов, здесь мы применим признак Даламбера. Подставляя в выражение $a_n=\frac{(2n+1)!}{2^{n+1}}$ вместо n значение n+1, получим $a_{n+1}=\frac{(2n+3)!}{2^{n+2}}$. Вычислим значение

$$\lim_{n\to\infty}\frac{a_{n+1}}{a_n}=\lim_{n\to\infty}\frac{\frac{(2n+3)!}{2^{n+2}}}{\frac{(2n+1)!}{2^{n+1}}}=\lim_{n\to\infty}\frac{(2n+3)!\cdot 2^{n+1}}{(2n+1)!\cdot 2^{n+2}}=$$

$$=\lim_{n\to\infty}\frac{(2n+1)!(2n+2)(2n+3)2^{n+1}}{(2n+1)!2^{n+1}\cdot 2}=\lim_{n\to\infty}\frac{(2n+2)(2n+3)}{2}=\infty.$$

Так как предел равен бесконечности, то данный ряд расходится в соответствии с признаком Даламбера.

Следует отметить, что признак Даламбера целесообразно применять в том случае, когда в выражении общего члена ряда есть многочлен, факториал некоторого выражения или показательная зависимость. Кроме того, нередко признак Даламбера используют для выяснения сходимости ряда, общий член которого содержит произведение такой структуры: $u_n=1\cdot 2\cdot 3\cdots n(n+1)$.

Чаще всего радикальный признак Коши используется, когда в выражении общего члена ряда все элементы возведены в степень, которую можно сократить на n.

Например, требуется исследовать на сходимость следующий ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\left(\frac{9n+2}{2n+1}\right)^{4n+3}$. Выражение под знаком суммы целиком возведено в степень n, поэтому для исследования на сходимость будем применять радикальный признак Коши.

$$\lim_{n\to\infty}\sqrt[n]{a_n}=\lim_{n\to\infty}\sqrt[n]{\left(\frac{9n+2}{2n+1}\right)^{4n+3}}=\lim_{n\to\infty}\left(\frac{9n+2}{2n+1}\right)^{\frac{4n+3}{n}}=\left(\frac{\infty}{\infty}\right)^{4+\frac{3}{n}}=\lim_{n\to\infty}\left(\frac{9+\frac{2}{n}}{2+\frac{1}{n}}\right)^{4}=\left(\frac{9}{2}\right)^{4}=$$

$\frac{6561}{16}>1$. Ряд расходится.

Интегральный признак Коши-Маклорена применяется с целью определения сходимости рядов вида $\sum_{n=1}^{\infty}f(n)$. Здесь функция $f(x)$ определена, монотонно и непрерывно убывает при x≥1. [5]

В большинстве случаев интегральный признак Коши используется, когда выражение под знаком суммы имеет вид: $\frac{1}{n\ln^k n}$. Отметим, что если $k>1$, то ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n\ln^k n}$ будет сходиться, а если $k\le 1$, то ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n\ln^k n}$ расходится.

Использование на практике интегрального признака Коши предполагает, что исследователь знаком с вычислениями несобственного интеграла первого рода и умеет вычислять производные, интегралы.

Например, исследовать ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{(n+1)\sqrt{\ln(n+1)}}$ на сходимость. Данное выражение представляет собой классический вариант, когда необходимо использовать интегральный признак Коши. Однако прежде чем вычислить несобственный интеграл, надо выяснить, удовлетворяет ли функция $f(x)$ следующим условиям: при x≥1 она определена, неотрицательна и убывает [6]. В нашем случае при всех x≥1 функция $f(x)=\frac{1}{(x+1)\sqrt{\ln(x+1)}}$ определена и положительна. При увеличении значений x, значения выражений в $x+1$ и $\sqrt{\ln(x+1)}$ в знаменателе будут расти. В связи с тем, что знаменатель дроби увеличивается, соответственно, сама дробь будет уменьшаться, т. е. с увеличением значений x, значения $f(x)$ уменьшаются. Это и называется убыванием функции $f(x)$.

Таким образом, функция $f(x)$ удовлетворяет всем условиям интегрального признака Коши-Маклорена. На следующем этапе необходимо рассчитать несобственный интеграл от этой функции. В том случае, когда этот интеграл будет сходиться, будет сходиться и заданный ряд и наоборот.

$$\int_1^{\infty}f(x)dx=\int_1^{\infty}\frac{dx}{(x+1)\sqrt{\ln(x+1)}}dx=\lim_{b\to+\infty}\int_1^{b}\frac{dx}{(x+1)\sqrt{\ln(x+1)}}.$$

Так как $d(\ln(x+1))=(\ln(x+1))'dx=\frac{dx}{x+1}$. Заменяя в нашем интеграле выражение $\frac{dx}{x+1}$ выражением $d(\ln(x+1))$, получим:

$$\lim_{b\to+\infty}\int_1^{b}\frac{dx}{(x+1)\sqrt{\ln(x+1)}}=\lim_{b\to+\infty}\int_1^{b}\frac{d(\ln(x+1))}{\sqrt{\ln(x+1)}}=\checkmark$$

$$=\lim_{b\to+\infty}\int_1^{b}(\ln(x+1))^{-\frac{1}{2}}d(\ln(x+1))=\lim_{b\to+\infty}\frac{(\ln(x+1))^{\frac{1}{2}}}{\frac{1}{2}}=$$

$$=\lim_{b\to+\infty}\left((\ln(b+1))^{\frac{1}{2}}-(\ln(2))^{\frac{1}{2}}\right)=+\infty.$$

Интеграл расходится, следовательно, расходится и заданный ряд.

Иногда интегральный признак Коши применяют и в тех случаях, когда более целесообразным было бы использовать другой признак, например, признаки сравнения.

Допустим, требуется исследовать ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{\operatorname{arctgn}}{1+n^2}$, пользуясь интегральным признаком Коши-Маклорена. Сходимость этого ряда элементарно доказывается с помощью любого из признаков сравнения.

Функция arctgx ограничена. Для любых значений x верно такое неравенство: $-\frac{\pi}{2}<arctgx<\frac{\pi}{2}$. Откуда следует справедливость неравенства: $\frac{\operatorname{arctgn}}{1+n^2}<\frac{\frac{\pi}{2}}{1+n^2}<\frac{\pi}{2}\cdot\frac{1}{n^2}$. Ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{1}{n^2}$ сходится, так как представляет собой обобщенный гармонический ряд, у которого степень n больше единицы. Следовательно, сходится и ряд $\sum_{n=1}^{\infty}\frac{\operatorname{arctgn}}{1+n^2}$.

Рассмотренные выше признаки применяются при исследовании сходимости знакоположительных рядов. Понимание поведения рядов, особенно с точки зрения их сходимости или расхождения, является фундаментальным аспектом математики более высокого уровня. Эти знания имеют решающее значение в различных математических анализах и приложениях.

Понимание сходимости или расхождения ряда – это не просто теоретическое упражнение. Это имеет практическое значение в различных областях: в физике – в квантовой механике ряды используются для аппроксимации решений сложных задач; в инженерном деле – инженеры используют конвергентные ряды при обработке сигналов и системном анализе; в экономике – специалисты используют ряды для моделирования экономического роста с течением времени или для прогнозирования будущих экономических сценариев.

Эффективные стратегии преподавания математики, безусловно, изменились с годами. Современные учебные заведения сегодня перешли от эпохи сидячих занятий с бесконечной механической процедурной практикой к эпохе, в которой основное внимание уделяется изучению математики и обсуждению ее идей. Задача обучения математике – не просто дать студентам теоретическое

математическое образование. Первоочередной целью является обеспечение соответствующего уровня понимания математического содержания, что необходимо для правильного понимания последующих и смежных дисциплин.

В процессе изучения данной тематики студенты должны научиться находить общее отношение, явную формулу n-го члена, порядок и значение конкретного члена последовательности, а также сумму заданного числа членов, выбирать наиболее приемлемые признаки сходимости, алгоритмы разложения функций.

Новизна полученных результатов заключается в разработке рекомендаций для студентов, которые позволят лучшим образом изучить и усвоить тему «Положительные числовые ряды».

Перспективы дальнейших исследований включают в себя уточнение и развитие приемов кросс-предметного преподавания математических дисциплин для повышения уровня усвоения материала и формирования навыков его использования на практике.

Библиографический список

1. Кудрявцев Л.Д. *Курс математического анализа*: в 2 т.: учебник для студентов университетов и втузов. Москва: Высшая школа, 1981; Т. 2.
2. Фихтенгольц Г.М. *Основы математического анализа*. Москва: Наука, 1968; Т. 2.
3. Бохан К.А., Егорова И.А., Лащенов К.К. *Курс математического анализа*. Москва: Просвещение, 1972; Т. 2.
4. Горбунова Н.Ю., Платонова Н.Н. *Ряды:* учебное пособие. Москва, 2021.
5. Грачев Д.А. *Числовые ряды в вопросах и задачах*. Москва, 2012.

References

1. Kudryavcev L.D. *Kurs matematicheskogo analiza*: v 2 t.: uchebnik dlya studentov universitetov i vtuzov. Moskva: Vysshaya shkola, 1981; T. 2.
2. Fihtengol'c G.M. *Osnovy matematicheskogo analiza*. Moskva: Nauka, 1968; T. 2.
3. Bohan K.A., Egorova I.A., Laschenov K.K. *Kurs matematicheskogo analiza*. Moskva: Prosveschenie, 1972; T. 2.
4. Gorbunova N.Yu., Platonova N.N. *Ryady:* uchebnoe posobie. Moskva, 2021.
5. Grachev D.A. *Chislovye ryady v voprosah i zadachah*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 29.12.23

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-117-119

Tushaeva M.Kh., *postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia)*
Ekhaeva R.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: raisa.exaeva65@mail.ru*

DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE. In order to study features of development of cognitive processes of primary school age, this work studied features of development and formation of cognitive processes of children of primary school age on the basis of empirical research according to the following methods: the technique of "Estimating the volume of short-term auditory memory; "Comparison of Concepts" technique for studying thinking; method of "Studying arbitrariness of attention"; the "Completing Figures" technique for studying imagination; the "What's missing in these pictures?" technique; the levels of development of attention, memory, thinking, imagination and perception are studied. Theoretical aspects of the development of cognitive functions in children of primary school age are considered. The work provides a brief analysis of the development of each cognitive process, the stages of development of cognitive processes in primary school children are also diagnosed and studied, where the levels of their development are identified, the cognitive process "attention", other cognitive processes showed the same percentage, "imagination" is at a low level of development. These research results confirm our hypothesis that cognitive processes do not have the same level of development and the need for their targeted development in the learning process.

Key words: **cognitive processes, imagination, memory, attention, thinking**

М.Х. Тушаева, *аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный*
Р.М. Эхаева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: raisa.exaeva65@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С целью изучения особенности развития познавательных процессов младшего школьного возраста в данной работе изучены особенности развития и сформированности познавательных процессов детей младшего школьного возраста на основе эмпирического исследования согласно следующим методикам: методика «Оценки объема кратковременной слуховой памяти; методика «Сравнение понятий» для изучения мышления; методика «Изучения произвольности внимания»; методика «Дорисовывание фигур» для изучения воображения; методика «Чего не хватает на этих рисунках?», изучены уровни развития внимания, памяти, мышления, воображения и восприятия. Рассмотрены теоретические аспекты развития познавательных функций у детей младшего школьного возраста. В работе дан краткий анализ развития каждого познавательного процесса, также продиагностированы и изучены стадии формирования познавательных процессов у детей начальных классов, где выявлены уровни их развития. Высокий уровень развития показал познавательный процесс «внимание», остальные познавательные процессы продемонстрировали одинаковый процент, на низком уровне развития находится «воображение». Данные результаты исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что познавательные процессы имеют неодинаковый уровень развития и необходимо их целенаправленное развитие в процессе обучения.

Ключевые слова: **познавательные процессы, воображение, память, внимание, мышление**

Изучение познавательной сферы, особенно детей младшего школьного возраста, было основным направлением исследований на протяжении последних 25 лет. Существует много научных работ, связанных с изучением познавательной сферы. Несмотря на разные точки зрения, все же наличествует некое общее мнение, касаемое выводов, сделанных на основе сегодняшних исследований и направлений, что является новизной в настоящее время, так как меняются интересы и направления учебно-воспитательной деятельности в процессе школьного обучения, что требует новых подходов и направлений развития и воспитания младших школьников. В настоящее время образовательные программы всех уровней, в том числе начальной школы, усложняются. Освоение более сложной программы требует более высокого уровня развития когнитивных навыков.

Учитывая данный аспект, мы пришли к выводу, что актуальность данного исследования имеет большое значение, так как в младшем школьном возрасте происходит становление и развития произвольности всех познавательных процессов. И от того, насколько эффективным и плодотворным является организация учебного процесса в школе, зависит не только развитие познавательных процессов, но и вся дальнейшая способность к саморазвитию.

Ведущая роль в процессе обучения, способствующая развитию познавательного интереса, принадлежит ученику, саморазвитию его личности. Это возможно, если учитель выполняет функции консультанта, инициатора познавательного интереса, вдохновителя и сторонника действий, партнера по дискуссии, а также поставщика социальной среды, основанной на сотрудничестве.

Поощрение самодеятельности и саморазвития личности является ключевой целью и предпосылкой образования, потому что человек получает образование, в том числе новые знания, в результате собственной разнообразной деятельности. Учащимся в процессе обучения, основанном на теории конструктивизма, предоставляется возможность посредством открытий и сотрудничества с другими обогащать свои знания [1, с. 57–65.]

Умение учителя формировать творческую среду обучения, развивать внутреннюю мотивацию учащихся к обучению и способствует развитию познавательных процессов.

Преобразование когнитивной сферы у детей младшего школьного возраста является очень важной сферой для будущего становления и развития психики ребенка. Многие исследования в данной области подтверждают преобладание в

системе начального обучения стихийного развития всех познавательных процессов, и к концу начального школьного обучения нередко приходится наблюдать недостаточное развитие произвольной памяти, внимания, мышления, воображения и восприятия. Исходя из вышеизложенного, мы ставим перед собой задачу о необходимости целенаправленного развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста, учитывая особенности сензитивного периода данного возраста.

Исследования отечественных и зарубежных психологов Эльконина Д.Б., Занкова Л.В., Давыдова В.В., Ж. Пиаже и др. показывают, что успешность обучения ребенка в начальной школе зависит от уровня развития познавательных психических процессов, таких как память, внимание, мышление, восприятие и др.

Процессы развития и становления познавательных процессов не изолированы друг от друга, а имеют связь и взаимообусловленность в процессе развития, так как нам известно, что процесс мыслительной деятельности опирается на восприятие и память, а процессы памяти в период становления произвольности невозможны в отсутствие развития мышления; все действия, направленные на развитие познавательных процессов, оперирует вниманием, любые действия сопровождаются мыслительным процессом, что свидетельствует об активности и развитии видов мышления и т. д. [2, с. 232–234.]

Посредством влияния образовательного процесса у детей младшего школьного возраста происходит формирование и развитие психологических познавательных процессов, а именно:

1. Развитие памяти.
2. Развитие воображения.
3. Развитие логики.
4. Формирование навыков рассуждения, сопоставления.
5. Формирование навыков синтеза и анализа ситуаций.
6. Формирование конструктивных и коммуникационных навыков.

Говоря об особенностях младшего школьного возраста, мы можем выделить следующие принципиально общие признаки:

– импульсивность,
– скорость,
– отсутствие логичности,
– слабое волевое регулирование,
– упрямство,
– капризы.

На данном этапе особенно важен учет семейного воспитания младшего школьника, так как его конструктивное отсутствие может привести к значительному ухудшению проблемы. В младшем школьном возрасте особенно важны успехи образовательного процесса и успешные взаимоотношения со сверстниками, педагогами, родителями.

Ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная. Для личности ребенка характерны появления новообразований. Например: словесно – логическое мышление; объем внимания; устойчивость внимания; формирование навыка переключения и распределения.

Цель нашего исследования – изучить особенности развития познавательных процессов младшего школьного возраста.

В соответствии с целью данного исследования были поставлены следующие задачи исследования:

1. Дать анализ состоянию разработанности проблемы развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста.

2. Определить сущность, содержание и показатели сформированности познавательных процессов.

Практическая значимость нашей работы обусловлена тем, что данный материал может быть использован психологом службы образования, как практические рекомендации для педагогов в процессе обучения детей младшего школьного возраста.

Развитие познавательных процессов способствует приобретению таких навыков, как рассуждение и планирование. Эти навыки позволяют детям управлять своими эмоциями, мыслями и поведением, а также помогают хранить информацию, решать проблемы, принимать суждения и понимать мир вокруг себя. Когнитивное развитие также включает речевое развитие, которое представляет собой способность ребенка общаться, понимать речь и выражать свои мысли устно. Для детей младшего школьного возраста это также включает понимание чтения и письма [3, с. 972].

Развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что из непроизвольных действий, возникающих непреднамеренно в ходе игры или практической деятельности, они превращаются в самостоятельные виды психической деятельности, имеющие свою цель, мотив и способы исполнения.

Чтобы изучить уровень познавательных процессов, мы использовали следующие методики:

1. Методика «Изучения произвольности внимания».
2. Методика «Оценки объема кратковременной слуховой памяти.
2. Методика «Сравнение понятий» для изучения мышления.
3. Методика «Дорисовывание фигур» для изучения воображения.
4. Методика «Чего не хватает на этих рисунках?»

Результаты диагностики отражены в табл. 1–5.

В эксперименте участвовали обучающиеся 3-х классов в количестве 64 человек.

Мы начали свое исследование с изучения познавательного процесса внимания, результаты указаны в табл. 1.

За период обучения в начальной школе в развитии внимания происходят заметные изменения, так как все свойства внимания активно совершенствуются. Значительный рост достигает объём внимания, увеличения достигает 2,1 раза, соответственно, повышается и устойчивость внимания, параллельно развиваются свойства переключения и распределения. Развитость всех свойств внимания у детей к 9–10 годам служит эффективности для освоения учебной программы. Но сложность заключается в том, что не все свойства внимания поддаются развитию одинаково. Например, объём внимания трудно поддается коррекции, так как он индивидуален.

Таблица 1

Результаты диагностики развития внимания

Показатели уровня развития внимания					
высокий	**%**	**средний**	**%**	**низкий**	**%**
25	**39**	**35**	**55**	**4**	**6**

Результаты диагностики внимания показывают, что высокий уровень показали 25 человек (39%), у данных детей внимание произвольное, могут удерживать в течение длительного времени при необходимости; на среднем уровне внимание у 35 человек (55%), у таких детей происходит колебание внимания; и низкий уровень обнаружился у 4 человек (6%) – устойчивость внимания не развита до произвольности, трудно сосредотачивается на заданном объекте, наблюдается разный уровень развития свойств внимания.

Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво удерживать внимание на необходимых предметах, и внимание младшего школьника приобретает ярко выраженный произвольный, целенаправленный характер.

Внимание – это сложная когнитивная функция, включающая различные процессы, такие как выборочное внимание к определенным стимулам, сосредоточение в течение длительного времени или регулирование и мониторинг действий. Это базовая функция, которая предшествует когнитивным способностям более высокого уровня (например, исполнительным функциям или памяти). Более того, внимание лежит в основе нашего осознания мира и произвольной регуляции наших мыслей и чувств. Оценка внимания у детей важна из-за его влияния на обучение, академическую успеваемость и социальное функционирование.

Познер и Петерсен были первыми, кто предложил структуру, которая делит внимание на три функционально и анатомически отдельные сети: предупреждающее, ориентирующее и управляющее внимание.

Таблица 2

Результаты диагностики развития памяти

Показатели уровня развития памяти					
высоким	**%**	**средний**	**%**	**низкий**	**%**
19	**29**	**40**	**63**	**5**	**8**

Показатели развития памяти:

1) с высоким уровнем развития выявлено 19 человек (29%) – результаты подтверждают процесс становления произвольности и устойчивости, так как объём памяти показывает до 10 единиц;

2) со средним уровнем обнаружено 40 человек (63%), в ходе исследования наблюдалась продуктивность отдельных видов памяти;

3) низкий уровень продемонстрировали 5 человек – это 8% от общего количества детей, имевших индивидуальные особенности функционирования процессов памяти, которые сопровождались трудностью запоминания и воспроизведения заданного материала.

1. Важно иметь представление о памяти и ее объеме. Объем памяти ребенка – это необязательно ее размер, а, скорее, то, как много ребенок может сделать со своей памятью. Хотя маленькие дети чрезвычайно способны во многих отношениях, объем их памяти ограничен на раннем этапе развития.

2. Хотя память неполностью развита в младенчестве, период раннего детства (от рождения до 8 лет) важен для построения и приобретения развития памяти. Изучение развития памяти открывает новый способ развивать детей и планировать их действия. Формирование памяти у детей младшего школьного возраста претерпевает значительные изменения, которые позволяют ребенку сознательно регулировать и приобретать уровень произвольности.

3. Эффективность памяти у детей начальных классов связана с использованием различных мимических приемов и стратегий заучивания большого количество учебного материала. Использование данных приемов способствует успешному формированию произвольной памяти, что предупреждает ее стихийное развитие.

4. Выготский определяет воображение как способность разума сочетать восприятие из реальности в новые формы через процессы отмежевания и ас-

социации, развивающиеся через эмоции. Уайт характеризует воображение как «нашу способность думать о возможном» [4, с. 13–17].

Таблица 3

Результаты диагностики развития воображения

Показатели уровня развития воображения					
высоким	%	средний	%	низкий	%
24	37	36	56	2	3

Полученные результатам исследования продемонстрировали следующие показатели:

– с высоким уровнем выявлено 24 человека (37%) – характеризуются проявлением творческой переработкой представлений;

– со средним уровнем выявлено 36 человек (56%) – наблюдаются элементы репродуктивного восприятия;

– с низким уровнем обнаружено 2 человека (3%) – проявляются элементы простого воспроизведения, причиной являются индивидуальные особенности развития ребенка.

У детей от природы яркое воображение, и чем оно ярче, тем во многих случаях лучше. Однако в сегодняшнюю технологическую эпоху зависимость детей от своих фантазий уступает место готовым изображениям с телевизора, Youtube, игр, iPad и телефонов.

Каждый ребенок рождается со способностью воображения – то, что мы используем для визуализации, даже будучи взрослыми. Это определяется как способность формировать в воображении картину того, чего не существует, еще не произошло или чего человек не испытал. Воображение открывает дверь возможностям и позволяет сделать шаг за шагом.

И взрослые, и дети могут развивать детское воображение, но зачастую мы также можем его и подавить. Но даже при наличии живого воображения почти все дети к трем годам или даже немного раньше понимают разницу между реальным и воображаемым [5, с. 56–58].

Почему воображение важно для развития ребенка? Дети получают огромную пользу от притворства и игры. Альберт Эйнштейн, как известно, сказал: «Воображение важнее знаний». Воображение – ключ к развитию творческих способностей и нестандартного мышления ребенка. Дети действуют, взаимодействуют и исследуют разные миры и примеряют различные роли во время ролевых игр. Через воображение открываются интересы и увлечения. Социальное и когнитивное развитие происходит посредством творческой игры, а воображение новых идей позволяет развивать критическое мышление и творческие навыки решения проблем. И, прежде всего, творческая игра – это огромное удовольствие.

Образовательные учреждения часто фокусируются на целях мышления низшего порядка. Учителя представляют информацию учащимся с целью заставить учащегося запомнить и понять информацию. Педагоги, которые используют цели мышления более высокого порядка, требуют большего от своих учеников и хотят, чтобы они глубже поняли материал. Навыки мышления более высокого уровня требуют от учащихся критического мышления. Критическое мышление возникает, когда учащийся способен формировать собственное понимание, связи и суждения на основе полученной информации.

Таблица 4

Результаты диагностики развития мышления

Показатели уровня развития мышления					
высоким	%	средний	%	низкий	%
26	41	36	56	2	3

Результаты диагностики уровня развития мышления:

– с высоким уровнем выявлено 26 человек (41%) – это те респонденты, у которых хорошо развиты все виды мышления, имеет место произвольности становления мышления;

– со средним уровнем выявлено 36 человек (56%) – в данном случае мы наблюдаем большое количество детей, где все виды мышления на уровне процесса становления произвольности, на среднем уровне развития словестно-логическое и понятивное мышление;

– низкий уровень продемонстрировали 2 человека (3%) – мы можем констатировать тот факт, что не все уровни мышления достигли эффективного уровня прорыва, наблюдается конкретное мышление, связанное с действительностью.

5. Развитие формально-логического мышления – длительный процесс, состоящий из различных последующих этапов. Каждый этап является результатом качественных изменений в познавательном развитии ребенка и характеризуется новым уровнем достижения динамической сбалансированности интеллектуальных процессов [6, с. 343–345].

Перцептивное развитие означает, как дети начинают воспринимать, интерпретировать и понимать сенсорную информацию. Восприятие позволяет детям адаптироваться и взаимодействовать с окружающей средой посредством использования своих чувств. Дети рождаются со способностью видеть, слышать, обонять, пробовать на вкус и осязать.

Таблица 5

Результаты диагностики развития восприятия

Показатели уровня развития восприятия					
высоким	%	средний	%	низкий	%
20	32	44	69	2	3

По итогам диагностики выявлено следующее:

– 20 человек (32%) имеют высокий уровень развития восприятия, наблюдается хороший уровень дифференцированности и сконцентрированности восприятия;

– 44 человека (69%) имеют средний уровень развития восприятия, что свидетельствует о неразвитости концентрации;

– 2 человека (3%) характеризуются низкими показателями развития, что говорит о недифференцированности восприятия и трудностях самостоятельно анализировать тот или иной предмет.

С возрастом дети должны иметь возможность улучшить свои способности концентрироваться, запоминать информацию и мыслить более критично.

Данные показатели подтверждают разные уровни развития познавательных процессов и о необходимости их целенаправленного развития нежели их стихийного развития.

Когнитивные навыки позволяют детям понять взаимосвязь между идеями, уловить причинно-следственный процесс и улучшить свои аналитические способности.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в течение первых четырех лет обучения формируются многие существенные черты личности, и ребенок становится полноправным участником общественных отношений. А для успешного обучения педагогу необходимо учитывать не только возрастные особенности детей младшего школьного возраста, но и специфику развития познавательной деятельности младших школьников, что является основным фундаментом к дальнейшему саморазвитию.

Библиографический список

1. Максименко А.С. Диагностика процесса формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе проектной деятельности. *Инновационные психологические и педагогические технологии как средство повышения качества образования*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак, 2021: 57–65.
2. Арскиева З.А. Развитие вербально-логического мышления у детей младшего школьного возраста. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; № 1 (56): 232–234.
3. Баданина Л.П. Диагностика и развитие познавательных процессов. *Практикум по общей психологии*. Москва: Флинта, 2017.
4. Кузьмин И.А. Мышление как высший психический познавательный процесс и его связь с другими познавательными процессами. *Дайджест социальных исследований*. 2022; № 4: 13–17.
5. Пантелеева О.В., Молоканова Н.А. Инновационные технологии в процессе развития познавательной сферы обучающихся младшего школьного возраста. *Современные образовательные технологии: новые вызовы и перспективы*: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. 2019: 56–58.
6. Рынкевич А.А. Формирование познавательного интереса младших школьников в процессе проектной деятельности. *Молодой ученый*. 2023; № 25 (472): 343–345.

References

1. Maksimenko A.S. Diagnostika processa formirovaniya poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij u mladshih shkol'nikov v processe proektnoj deyatel'nosti. *Innovacionnye psihologicheskie i pedagogicheskie tehnologii kak sredstvo povysheniya kachestva obrazovaniya*: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak, 2021: 57-65.
2. Arskieva Z.A. Razvitie verbal'no-logicheskogo myshleniya u detej mladshego shkol'nogo vozrasta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; № 1 (56): 232-234.
3. Badanina L.P. Diagnostika i razvitie poznavatel'nyh processov. *Praktikum po obschej psihologii*. Moskva: Flinta, 2017.
4. Kuz'min I.A. Myshlenie kak vysshij psihicheskij poznavatel'nyj process i ego svyaz' s drugimi poznavatel'nymi processami. *Dajdzhest social'nyh issledovanij*. 2022; № 4: 13-17.
5. Panteleeva O.V., Molokanova N.A. Innovacionnye tehnologii v processe razvitiya poznavatel'noj sfery obuchayuschihsya mladshego shkol'nogo vozrasta. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: novye vyzovy i perspektivy*: sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2019: 56-58.
1. Rynkevich A.A. Formirovanie poznavatel'nogo interesa mladshih shkol'nikov v processe proektnoj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 25 (472): 343-345.

Статья поступила в редакцию 17.12.23

УДК 37.062 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-120-121

***Emelyanov A.N.**, Cand. of Sciences (Agriculture), Director, FSCs of Agrobiotechnologies of the Far East n.a. A.K. Chaiki (Ussuriysk, Russia), E-mail: emelyanov.prim@yandex.ru*
***Yakimovich E.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Primorsky State Agrarian and Technological University (Ussuriysk, Russia), E-mail: 11021977ay@mail.ru*

WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF CAREER GUIDANCE IN THE FIELD OF AGRICULTURAL EDUCATION. The article examines a problem of career guidance in the field of agricultural education, which is currently the basis for ensuring the country's food security. The authors evaluate key approaches to career guidance: informational, diagnostic and consulting, developing and activating, and also suggest ways to improve the efficiency of organizations of higher and secondary vocational agricultural education aimed at attracting applicants to training in professions and specialties that can qualitatively change the situation in the agro-industrial complex. The work highlights: improving the image of organizations of higher and secondary professional agricultural education, creating an image of the success of representatives of agricultural professions, using smart advertising technologies that draw the attention of potential applicants to educational institutions engaged in training personnel for the agro-industrial complex, supporting school research projects in the field of agriculture, organizing professionally oriented pre-university training of students from rural areas the terrain.

Key words: **agricultural education, network forms of interaction, extracurricular activities, career guidance**

***А.Н. Емельянов,** канд. с.-х. наук, директор ФГБНУ «ФНЦ агробиотехнологий Дальнего Востока имени А.К. Чайки», г. Уссурийск, E-mail: emelyanov.prim@yandex.ru*
***Е.П. Якимович,** канд. пед. наук, доц., Приморский государственный аграрно-технологический университет, г. Уссурийск, E-mail: 11021977ay@mail.ru*

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема профориентационной работы в области аграрного образования, которое в настоящее время является основой для обеспечения продовольственной безопасности страны. Авторы дают оценку ключевым подходам к профориентации: информационному, диагностико-консультационному, развивающему и активизирующему, а также предлагают пути повышения эффективности работы организаций высшего и среднего профессионального аграрного образования, направленной на привлечение абитуриентов к обучению по профессиям и специальностям, способным качественно изменить ситуацию в агропромышленном комплексе. В качестве таковых можно выделить повышение имиджа организаций высшего и среднего профессионального аграрного образования, создание образа успешности представителей сельскохозяйственных профессий, использование технологий умной рекламы, обращающей внимание потенциальных абитуриентов на образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой кадров для агропромышленного комплекса, поддержка школьных исследовательских проектов в области сельского хозяйства, организация профессионально ориентированной довузовской подготовки учащихся из сельской местности.

Ключевые слова: **аграрное образование, сетевые формы взаимодействия, внеурочная деятельность, профориентация**

Проблема продовольственной безопасности становится все более актуальной в условиях внешнеполитического кризиса, с которым столкнулось наше государство. Решить эту проблему возможно только при условии развития агропромышленного комплекса, который нуждается в человеческом капитале новой формации, способном модернизировать данную отрасль экономики.

К сожалению, в настоящее время направления профессионального обучения, связанные с подготовкой специалистов для агропромышленного комплекса, не являются востребованными у абитуриентов, и необходимо проводить колоссальную работу по повышению их привлекательности, что отмечено в «Стратегии развития аграрного образования» [1, с. 72]. В связи с чем следует вести поиск эффективных путей повышения имиджа не только аграрных вузов, но и профессий, связанных с агропромышленным сектором в целом [2]. Поэтому необходимо изменить подходы к профориентационной деятельности, которой должны заниматься не только профильные вузы, но и потенциальные работодатели, что делает данное исследование актуальным.

Целью работы является выявление способов повышения профориентационных мероприятий, направленных на привлечение абитуриентов к обучению на тех направлениях подготовки, которые призваны решить проблему кадрового голода в аграрной сфере. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: определить ключевые подходы к организации профориентационной работы, а также оценить их эффективность и наметить возможные пути совершенствования относительно направлений подготовки, связанных с сельским хозяйством.

Научная новизна исследования состоит в поиске путей повышения результативности работы по привлечению абитуриентов тех образовательных организаций, которые реализуют программы подготовки кадров для сельского хозяйства.

Теоретическая значимость состоит в комплексном анализе различных подходов к организации профориентационной работы учреждениями профессионального обучения.

Профориентационная работа, с нашей точки зрения, представляет собой гибкую систему мероприятий, направленную не только на выявление и сопровождение абитуриентов, способных реализовать свой потенциал в конкретной профессиональной деятельности, но и информирующую их о возможностях и преимуществах обучения в конкретных организациях профессионального образования, а также о способах построения карьеры в рамках будущей профессии.

В настоящее время исследователи выделяют четыре подхода к организации профориентационной деятельности [3], которые также могут быть эффективны в различных комбинациях относительно аграрного образования:

1. Информационный, сущность которого заключается в знакомстве потенциальных абитуриентов с направлениями подготовки, которые реализует образовательное учреждение, и возможностями дальнейшего профессионального развития в профессии.

Такая форма профориентационной работы проводится всеми образовательными организациями, однако необходимо внедрять технологии умной рекламы для повышения ее успешности.

Данный подход целесообразно делать ведущим при организации профориентации в том случае, если у образовательного учреждения не разработан эффективный собственный бренд или если речь идет о новых направлениях подготовки, которые имеют стратегическое значение для развития экономики региона и страны в целом, но не пользуются спросом у абитуриентов [4, с. 53]. Например, в аграрном образовании это могут быть такие направления, как сити-фермер, агроинформатик, сельскохозяйственный эколог. В остальных случаях информационный подход должен быть обязательным, но не ведущим.

В рамках решения задачи по повышению эффективности профориентационной работы в области аграрного образования стоит использовать следующие виды рекламы:

– прямую, размещенную как в печатных, так и в электронных изданиях, Indoor-рекламу в общеобразовательных школах, содержащую оффер с преимуществами конкретного образовательного учреждения, ведущего подготовку будущих аграриев, однако навязчивость такого вида рекламы может оттолкнуть потенциальных абитуриентов;

– нативную, которая воздействует на аудиторию ненавязчиво, через интервью с успешными выпускниками аграрных вузов, посты в социальных сетях, включающие профориентирующую инфографику, экспертные статьи, раскрывающие преимущества профессий, связанных с сельским хозяйством;

– таргетированная онлайн-реклама, настроенная на аудиторию, изучающую в глобальной сети Internet особенности образовательных учреждений для получения профессионального образования.

2. Диагностико-консультационный – связан с выявлением соответствия индивидуальных качеств абитуриента направлениям подготовки, реализуемым аграрным вузом, определением недостающих компетенций, необходимых для освоения соответствующих программ, и формированием пакета рекомендаций по их нивелированию. Такой подход будет действенным только относительно тех абитуриентов, которые испытывают трудности с профессиональным самоопределением.

3. Развивающий подход – направлен на формирование навыков у потенциальных абитуриентов, которые важны для становления в профессиональной деятельности.

Такой подход рационально применять там, где налажено сетевое взаимодействие между общеобразовательными организациями и организациями профессионального образования, и в ходе такого взаимодействия абитуриент не только знакомится с возможной будущей профессией, но и пробует себя в деятельности, связанной с ней. Неоспоримым плюсом здесь является возможность избежать ошибочного выбора профессии еще до поступления на соответ-

ствующие программы подготовки, когда содержание предполагаемой профессиональной деятельности не совпадает с ожиданиями обучающихся. Относительно аграрного образования стоит учитывать тот факт, что основная доля потенциальных абитуриентов – это ребята из сельской местности, которые имеют представление о сущности сельского хозяйства, однако уровень подготовки по школьным предметам, позволяющим успешно сдать единый государственный экзамен, значительно ниже, чем у городских школьников, поэтому организация эффективной комплексной довузовской подготовки аграрными университетами для данной категории лиц является первоочередной задачей.

4. Активизирующий – обеспечивает стимулирование абитуриентов к устойчивому профессиональному самоопределению. Целесообразен там, где молодые люди рассматривают как вариант поступление в образовательные организации аграрной направленности и имеют необходимые в этой области знания и навыки, но не имеют четкого представления о том, как в дальнейшем выстраивать свою траекторию развития и эффективен при участии отраслевых государственных структур и агробизнеса.

В качестве инструментов, уже используемых повсеместно в профориентационной работе в рамках данного подхода, можно рассматривать такие мероприятия, как конкурсы сельскохозяйственной направленности для школьников, в том числе и АгроНТРИ, тематические мастер-классы, профильное обучение в рамках агроклассов в общеобразовательных школах, проектные школы и научно-исследовательские кружки для школьников при агроколледжах и агровузах. Кроме того, следует внедрять систему поддержки и сопровождения школьных исследовательских проектов в области сельского хозяйства, тем самым создавая ситуации личного успеха потенциальных абитуриентов в данном направлении [5; 6].

Интерес представляет основанная на активизирующем подходе современная модель профориентации школьников США в области аграрного образования, уже доказавшая свою эффективность и включающая в себя следующие компоненты:

– включение в курс углубленного изучения некоторых предметов дополнительных лабораторных работ, способствующих выработке у учащихся теоретических навыков решения возможных типичных проблем в рамках сельского хозяйства;

– «Сельскохозяйственный опыт под наблюдением» – двухуровневая практическая программа обучения, позволяющая в реальности воплотить теоретические решения обучающихся в области сельского хозяйства либо на реальных сельскохозяйственных предприятиях, либо на школьных опытных станциях и получить представление о возможностях карьерного роста в агропромышленном комплексе;

– участие в общественных организациях, которые специализируются на сопровождении заинтересованных лиц к построению карьеры в области сельского хозяйства, формированию у них лидерских качеств, необходимых для развития агропромышленного комплекса [7].

Ориентирование на профессиональное развитие в аграрной сфере не должно заканчиваться на вовлечении абитуриентов в процесс профессионального обучения, поскольку часть из них, будучи студентами, по ряду причин могут разочароваться в профессии и утратить желание реализовывать себя в ней. Поэтому необходимо обеспечить дальнейшее профориентационное сопровождение получающих образование в области сельского хозяйства. Здесь необходимо акцентировать внимание на знакомстве обучающихся с технологиями построения карьеры в отрасли [8].

Таким образом, ни один из рассмотренных подходов по отдельности не в состоянии решить задачу по привлечению абитуриентов к получению аграрного образования. Поэтому повышение эффективности профориентационной работы в данном направлении требует комплексного подхода с использованием различных методов и инструментов, выбор которых должен базироваться на том, какими стартовыми характеристиками обладают потенциальные абитуриенты и образовательная организация, реализующая программы подготовки кадров для сельского хозяйства.

Библиографический список

1. Воронин Б.А., Лорец О.Г., Кружкова Т.И., Рушицкая О.Е., Фатеева Н.Б., Рушицкая О.А. Инновационные направления подготовки квалифицированных специалистов для работы в организациях АПК в условиях современных социально-экономических преобразований. *АВУ*. 2019; № 5 (184): 71–76.
2. Ахапкина Е.Н., Крохмаль Л.А. К проблеме развития аграрного образования в России. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2015; № 2-1 (22): 129–136.
3. Миронов А.Г., Литке С.Г., Царапкина Ю.М., Анисимова А.В. Психолингвистические аспекты оптимизации профориентационной деятельности аграрного вуза. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2020; № 5.
4. Черкасова И.И., Черкасов В.В., Черкасов А.В. Бренд университета как фактор привлечения абитуриентов. *Образование и наука.* 2023; № 1: 46–79.
5. Чеченихина О.С. Проектная деятельность школьников в системе довузовской подготовки Уральского государственного аграрного университета. *АОН.* 2021; № 3.
6. Якимович Е.П., Крашевский А.С. Вовлечение школьников в инновационную деятельность в аграрной сфере. *Мир педагогики и психологии:* международный научно-практический журнал. 2023; № 05 (82). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/vovlechenie-shkolnikov-v-innovatsionnuyu-deyatelnost-v-agrarnoj-sfere.html
7. Орлова Н.В., Николаева Н.В., Серова Е.В. Аграрное образование в контексте перехода к АПК 4.0. Анализ международного опыта. *Рекомендации для России*: доклад к XXII апрельской Международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2021.
8. Чубий М.В., Туркулец С.Е., Туркулец А.В. Социальная значимость профориентационной работы. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* 2023; № 4: 105–109.

References

1. Voronin B.A., Lorec O.G., Kruzhkova T.I., Rushickaya O.E., Fateeva N.B., Rushickaya O.A. Innovacionnye napravleniya podgotovki kvalificirovannyh specialistov dlya raboty v organizaciyah APK v usloviyah sovremennyh social'no-`ekonomicheskih preobrazovanij. *AVU*. 2019; № 5 (184): 71-76.
2. Ahapkina E.N., Krohmal' L.A. K probleme razvitiya agrarnogo obrazovaniya v Rossii. *MIR (Modernizaciya. Innovacii. Razvitie)*. 2015; № 2-1 (22): 129-136.
3. Mironov A.G., Litke S.G., Carapkina Yu.M., Anisimova A.V. Psiholingvisticheskie aspekty optimizacii proforientacionnoj deyatel'nosti agrarnogo vuza. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya.* 2020; № 5.
4. Cherkasova I.I., Cherkasov V.V., Cherkasov A.V. Brend universiteta kak faktor privlecheniya abiturientov. *Obrazovanie i nauka.* 2023; № 1: 46-79.
5. Chechenihina O.S. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov v sisteme dovuzovskoj podgotovki Ural'skogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. *AON.* 2021; № 3.
6. Yakimovich E.P., Krashevskij A.S. Vovlechenie shkol'nikov v innovacionnuyu deyatel'nost' v agrarnoj sfere. *Mir pedagogiki i psihologii:* mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. 2023; № 05 (82). Available at: https://scipress.ru/pedagogy/articles/vovlechenie-shkolnikov-v-innovatsionnuyu-deyatelnost-v-agrarnoj-sfere.html
7. Orlova N.V., Nikolaeva N.V., Serova E.V. Agrarnoe obrazovanie v kontekste perehoda k APK 4.0. Analiz mezhdunarodnogo opyta. *Rekomendacii dlya Rossii*: doklad k XXII aprel'skoj Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya `ekonomiki i obschestva. Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2021.
8. Chubij M.V., Turkulec S.E., Turkulec A.V. Social'naya znachimost' proforientacionnoj raboty. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2023; № 4: 105-109.

Статья поступила в редакцию 14.12.23

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-121-124

***Yastremskaya Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: ja22-4@bk.ru*

EXTRACURRICULAR WORK IN LITERATURE AS A COMPONENT OF SYSTEMATIC LITERARY EDUCATION. The article considers a problem of systematic literary education. It is difficult to organize the forms of work in the lesson. It is concluded that the practice of using a holistic analysis can be a reflection of a systematic approach to understanding a work in school. Reasons why literary analysis is difficult to implement in the framework of work in the classroom are considered. Advantages of individual conversations and group consultations as a form of extracurricular work are described. Results of the study of approaches to the organization of a book club as an association of schoolchild interested in thoughtful reading are presented. The article considers practice of organizing subject shifts based on the ZOL "Chumlyak" as an option for working with philologically gifted schoolchild. The methodological possibilities of extracurricular forms of work as a way of forming systemic ideas about literature are described. The material of the article can serve as a basis for the correction of forms of extracurricular activities by practicing teachers.

Key words: **literary education, extracurricular activities, individual conversations on literature, school book club, philologically gifted schoolchild, subject shifts**

***Ю.А. Ястремская,** канд. филол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: ja22-4@bk.ru*

ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещается проблема системности литературного образования, которое сложно обеспечить формами работы на уроке. Сделан вывод, что отражением системного подхода к освоению художественного произведения в школе может стать практика использования целостного анализа текста. Рассматриваются причины, по которым реализовать литературный анализ в рамках урочной работы видится сложным. Описаны достоинства индивидуальных бесед и групповых консультаций как формы внеурочной работы. Представлены результаты изучения подходов к организации книжного клуба как объединения заинтересованных во вдумчивом чтении учеников. Рассматривается практика организации предметных смен на базе ЗОЛ «Чумляк» как вариант работы с филологически одаренными школьниками. Описаны методические возможности внеурочных форм работы как способа формирования системных представлений о литературе. Материал статьи может послужить основой для корректировки учителями-практиками форм внеурочной деятельности.

Ключевые слова: **литературное образование, внеурочная деятельности, индивидуальные беседы по литературе, школьный книжный клуб, филологическая одаренность, предметные смены**

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)

Сложности реализации системного литературного образования в школьном образовании заключаются в том, что наиболее часто используемыми формами работы с литературным произведением являются универсальные схемы анализа, работа с эпизодом, концептуальные темы уроков (подведение произведения под конкретную тему: тема Родины, образы детей, женские образы и т. д.). Эти подходы приводят к поверхностному восприятию текста, которое не позволяет в результате достичь главной цели литературного образования в основной школе – воспитания «квалифицированного читателя, обладающего эстетическим вкусом, с формированием умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, направлены на формирование у обучающихся системы знаний о литературе как искусстве слова» [1, с. 4]. Педагоги школы стремятся к реализации концепции «квалифицированного читателя», используют в практике методику литературоведческого анализа, выстраивают межпредметные связи, расширяют круг чтения для обучающихся. Однако не каждому ученику интересна усложненная методика. Актуальность нашего исследования видится в том, что детям, увлеченным литературой и желающим изучать ее как искусство слова (а не как дисциплину, по которой необходимо получить определенную оценку), необходима другая программа, которая чаще всего реализуется внеаудиторными формами работы: индивидуальные беседы, кружки и предметные смены.

Исходя из этого, вытекает цель – исследовать методические возможности внеурочных форм работы как способа формирования системных представлений о литературе через целостный анализ художественного текста на примере книжного клуба и предметных смен на базе ЗОЛ «Чумляк».

Задачи определяются целью:

– дать определение понятию «целостный литературный анализ» и определить его роль в формировании системных представление о литературе;

– выявить сложности реализации целостного литературного анализа в рамках школьной программы;

– обосновать необходимость активного внедрения в практику литературного образования внеурочных форм для формирования системных представлений о литературе через книжный клуб и предметные смены.

Новизна нашего исследования заключается в описании методических подходов к формированию системных представлений о литературе в рамках новых форм работы с обучающимися – предметными сменами по литературе, которые стали реализовываться только с 2023 года на базе ОЦ «Созвездие». Если естественно-научные и физико-математические смены стали для школьников Курганской области привычными и реализуются не первый год, то гуманитарные смены, а конкретно литературные – это новый формат работы, к которому только привыкают ученики и сами учителя. Однако в них есть необходимость, поскольку на предметную смену «Шаг в будущее» в ноябре 2023 года, которая проходила для 8–11 классов, на заявленные 20 мест было подано 79 заявок.

Описанные в статье подходы могут использовать учителя-практики для корректировки своих форм внеаудиторной работы, в этом заключается практическая значимость. Основные выводы данного исследования могут быть взяты для разработки дальнейших методик работы предметных смен и методов организации и проведения встреч книжного клуба. У данной темы есть перспективы, поскольку на данном этапе развития литературного образования предметные смены и книжные клубы являются одним из актуальных, популярных и эффективных форм внеаудиторной работы, которая во многом превосходит традиционные формы литературных клубов, театральных студий или литературных гостиных, занятий по подготовке к олимпиадам ОГЭ, ЕГЭ.

Еще в методике дошкольного формируется читательские представления о том, что «детская книга воспринимается младшими школьниками как собеседник, обогащающий растущего человека общечеловеческим опытом» [2, с. 141]. В практике преподавания в начальной школе остро обсуждаются вопросы «о теоретико-литературном наполнении учебных книг, дозировании литературоведческого материала, если он отвлекает от главной задачи – формирования квалифицированного читателя» [3, с. 195]. Уже к 7 классу наблюдается снижение интереса к произведениям школьной программы и к чтению. Если в 5–9 классе не сформировать квалифицированного читателя, умеющего не просто говорить о тексте на оценку, но анализировать его, видеть своеобразие художественного мира и т. д., то в старшей школе закрыть этот пробел становится практически невозможно. Это не позволит старшей школе достичь планируемых результатов и научить обучающихся делать целостный или литературоведческий анализ текста (в рамках этого исследования мы считаем эти понятия синонимичными), под которым понимается «исследовательское прочтение произведения и последующее описание особенностей компонентов содержания и формы текста» [4, с. 8.]. Автор отмечает, что литературоведческий анализ – наиболее сложный вид разбора текста, т. к. «строится на научном словоупотреблении, объективных данных текста, при этом использование основного термина науки влечет за собой еще более разветвленный терминологический аппарат» [4, с. 8]. Однако целый ряд обстоятельств (нехватка времени, разорванность уроков по изучению 1 текста в старшей школе и т. д.) ведет к тому, что целостный (он же литературоведческий) анализ текста как отражение системного подхода к освоению художественного произведения в школе провести практически невозможно. Стоит отметить, что внедрение компонентов целостного анализа на уроках не гарантирует успешности, поскольку в одном классе обучаются ученики с разным читательским уровнем и мотивацией. На наш взгляд, научить целостному анализу всех учеников, изучающих литературу, невозможно. Однако, чтобы не упустить тех, кто интересуется литературой не как досуговым чтением, а как искусством слова, учителя прибегают к дополнительным формам как урочной, так и внеурочной деятельности: индивидуальные и групповые консультации, беседы, литературные кружки, книжные клубы, предметные смены на базе Центра развития современных компетенций, образовательного центра «Созвездие», ЗОЛ «Чумляк».

Индивидуальные и групповые консультации и беседы часто носят несистемный характер и проводятся по инициативе либо учителя, либо ученика. Достоинство таких бесед состоит в том, что они реализуются в более свободной, по сравнению с уроками, форме, посвящены читательским интересам детей или темам и вопросам, которые вызывают внутреннюю потребность у ребенка к обсуждению. Такие беседы могут возникнуть спонтанно сразу после урока по программному произведению. Например, обсуждение с ученицами-подростками предательства Наташей Ростовой Андрея Болконского. Как правило, на уроке уделить много времени вопросу отношений Наташи Ростовой с Андреем и Анатолем не всегда представляется возможным, но и оставлять висящим в воздухе интересующую детей тему не стоит. Ученица осуждает измену героини и не понимает, почему убили Болконского, а Наташа вышла замуж. Важно помочь принципиальному подростку не поменять свое отношение к изменам, а попытаться понять героиню или отношение автора к ней (почему и когда он позволил ей быть счастливой). Учителю необязательно кардинальным образом менять взгляды ученицы на жизнь. Если для неё это неприемлемо, то это правильно. Но для других людей (героев, воспринимаемых как обычные люди) свойственно иногда ошибаться. Автор показывает, что ошибки бывают разными. Некоторые нельзя исправить. Наташе и Андрею Л.Н. Толстой даёт возможность встретиться перед расставанием навсегда, чтобы услышать, понять и простить друг друга. В сложившейся ситуации виноваты оба: Андрей не менее виновен: как взрослый мужчина, который надолго оставил юную возлюбленную, мечтающую о романтике и свиданиях. Это не отменяет того факта, что Наташа совершила предательство. За него она была наказана – осознанием того, что лишилась Болконского из-за человека мелкого и низкого. Автор до момента прощения и прощания Андрея и Наташи не даёт надежды на её счастливое девичье и женское счастье. Только после того, как герои поняли и приняли друг друга, Андрей умирает счастливым, а Наташа, живя с этой утратой всю оставшуюся жизнь, получает право на счастье с человеком, искренне любящим её и продолжающих воплощать идеи Болконского.

Запланированными могут быть беседы, инициатором которых выступают ученики, желающие обсудить с учителем прочитанную книгу из рекомендованных друзьями или пабликами в социальных сетях. Это один из самых продуктивных видов бесед, поскольку они свидетельствует о доверии между учителем и учеником, дают возможность учителю ближе познакомиться с читательскими интересами подростков и согласно им при необходимости скорректировать вопросы для обсуждения в рамках школьной программы. Для обучающихся эти беседы дают

возможность видеть примеры глубокого анализа текста, сближения с учителем и т. д. Особенностью этих бесед будет бережное и внимательное отношение учителя к книгам, которые читает ученик. В практике учителей встречаются запросы от обучающихся «Прочитайте и объясните мне, почему эту книгу все так любят», «Мне не понравился стиль, мне не нравится сюжет. А девочки говорят, что это популярная книга, просто я ничего не понимаю». В период увлечения фанфикшеном учителям рекомендовали прочитать этот тип литературного творчества. Как правило, рекомендованные книги принадлежат к масскульту и имеют низкий уровень художественной значимости. Учителю нужно крайне осторожно выстраивать беседу, чтобы не уйти в осуждение и критику. С другой стороны, встречаются и подростки, читающие классическую литературу, не соответствующую их возрасту. Например, школьник в 8 классе прочитал роман-эпопею Л.Н. Толстого «Война и мир» и роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Ему в процессе беседы нужна помощь учителя в формулировках исследовательских задач для школьного научного проекта по прочитанным книгам вне школьной программы. Для такого ученика романы из программы 10-го класса находились не столько в сфере читательских интересов, сколько в сфере основы для создания своих собственных художественных произведений. Таким образом, учителю при организации внеурочных бесед стоит учитывать и хобби ребенка.

Иногда ученики просят учителя порекомендовать книги для чтения, чтобы потом обсудить их с ними. В таком случае учителю литературы необходимо иметь достаточно широкий круг читательских интересов, который будет включать в себя тексты, относимые к элитарной литературе прошлого и современности, а также тексты масскульта, которые могут быть интересны детям. Так, ученики просят порекомендовать книги о волшебниках, научных открытиях, детях-сиротах, приключениях и т. д.

Беседы пробуждают интерес к литературе, стремление к углублению аналитических способностей, восприятия текста с позиций диахронного аспекта (нельзя судить героев, вырывая их из контекста мира художественного произведения и исторического времени). Но нерегулярная основа бесед не дает возможности выявить ценностные ориентиры подростков, которые становятся принципиальными для грамотной постановки вопросов при изучении литературы в школе. Именно эти установки влияют на восприятие текста художественного произведения, отношения к героям, их поступкам и т. д. Без этого невозможна реализация «образования через жизнь» (использования художественной литературы как учебника жизни).

Индивидуальные и групповые беседы могут стать основой для создания книжного клуба. Эта форма работы позволяет учитывать достоинства индивидуальных бесед и нивелировать недостаток их нерегулярности. Под книжным клубом понимается «неформальное объединение любителей чтения и интеллектуального общения … для тех, кому хочется обсудить литературные произведения, расширить свой гуманитарный кругозор» [5, с 95]. Книжные клубы в нашей стране возникли в XVIII веке и с тех пор значительно изменились. На сегодняшний день это достаточно популярная форма организации досуга, которая объединяет людей разных профессий, а современные сервисы видеосвязи позволяют объединять людей из разных городов и даже стран. Для школьной практики внеурочной работы книжный клуб имеет большое количество достоинств и достаточно распространённых форм.

По мнению опрошенных участников школьных книжных клубов, главным достоинством этих встреч является «живое общение друг с другом и с книгой, что очень важно, поскольку у современных школьников наблюдается дефицит непосредственного контакта с собеседником. Не менее важна свобода выбора книг и свобода в обсуждении. На заседаниях клуба ученики учатся высказывать и отстаивать своё мнение, спорить, выслушивать другую точку зрения. Происходит диалог «здесь и сейчас» с людьми, находящимися рядом» [6, с. 9]. Кроме того, исследователи практики организации книжных клубов (зарубежных и российских) отмечают, что «книжный клуб, независимо от страны, в которой он находится, ориентирован на свободное общение на основе книги и вокруг книги, то есть прочтение книги никогда не является самоцелью, участники читают, чтобы потом сделать что-то еще» [7, с. 125]. Именно такой подход позволяет реализовать практикоориентированность литературного образования. Как отмечается, принципиальным отличием книжного клуба от урока литературы является отсутствие конкретной задачи, одинаково регулирующей деятельность участников. «Каждый участник клуба преследует свои цели. Ребята получают возможность выговориться, самовыразиться, возможность просто быть услышанным» [8, с. 17].

В системе организации работы книжного клуба одной из главных задач является процесс подбора книг для чтения. Наиболее распространенной практикой является система кураторства – для каждой из запланированных встреч клуба назначается куратор из числа участников клуба, куратор предлагает книгу для обсуждения, ставит проблемные вопросы, модерирует беседу на самой встрече. Встречается вариант, когда куратор предлагает участникам несколько вариантов книг на выбор – наибольшим количеством голосов выбирают книгу для обсуждения. Таков формат удобен для книжных клубов, где все участники относительно равны, однако достаточно сложен в организации в коллективе школьников. В этом случае учителю необходимо взять на себя роль такого куратора, но предоставить право выбора книг обучающимся – если пожеланий от самих школьников не последует, то путем формирования предполагаемого списка чтения. По мнению учителей, которые реализуют такую форму внеурочной работы, клуб «помогает ориентироваться в потоке современной литературы, любить классику, раскрыть творческий потенциал учащихся» [6, с. 10]. Опрашивая участников школьных книжных клубов, мы хотели выяснить, какого типа литературу они хотели бы видеть в круге чтения книжного клуба – среди лидеров оказались современная русская литература (66%), зарубежная классическая восточная литература (33%), и особым интересом пользуется литература, связанная с пониманием мифологии разных народов и ее отражением в литературе (50%). Одна из главных задач для участников школьных книжных клубов видится в расширении круга чтения и знакомство с новыми авторами. В рамках работы в школьном книжном клубе учитель может через призму современной литературы актуализировать произведения классической литературы и школьной программы. Среди наиболее заметных трудностей в организации клубной работы в современной школе называются «загруженность учителей (ведение электронного журнала, подготовка учащихся к единому государственному экзамену и основному государственному экзамену и др.); загруженность детей в школе и вне школы; отсутствие оплаты или маленькая оплата за внеурочную деятельность; отсутствие поддержки администрации; слабая осведомлённость учителей в области современной литературы (а без этого затруднительно ведение читательского клуба); распространённость среди детей виртуального общения, моды на обсуждение книг в сети Интернет» [6, с. 9]. Несмотря на достаточно весомые сложности в организации работы школьного книжного клуба – это одна из наиболее успешных форм реализации системности литературного образования, поскольку беседы позволяют выстраивать связи литературных произведений, актуализировать классическую литературу, показывать важность литературы школьной программы для понимания современной литературы, развеять миф о современной литературе как «легком чтиве», показать примеры целостного анализа текста, погружения в художественный мир произведения (что не позволяет сделать анализ эпизода, популярная форма работы с художественным текстом на уроках литературы). Книжный клуб – это «перспективный путь развития культуры чтения в молодежной среде» [5, с. 97].

Еще одной, набирающей популярность формой внеурочной работы считаются предметные смены, которые сегодня дает возможность работать с филологически одаренными детьми. Эту форму работы можно сравнить с курсами повышения квалификации для учителей, когда ученикам за короткий промежуток времени помогают углубить школьную программу, создать базу для понимания литературы как системы. Достаточно часто с ними в этих условиях работают не школьные учителя. Предметные смены, как правило, проводятся тематические или направленные на конкретный раздел дисциплины. Такая форма работы направлена на не просто увлеченных литературой обучающихся, а, скорее, на филологически одаренных. Под филологической одаренностью Самсонова Н.В. и Будоян Е.А. понимают «одаренность умственную, интеллектуальную, что проявляется в деятельности ученика на уроках языка и литературы и во внеурочное время, и как одаренность творческую, художественную, связанную с разработкой собственного произведения, в основе которого лежит художественный текст и художественный образ» [9, с. 205–206]. В Курганской области на базе Центра развития современных компетенций и образовательного центра «Созвездие» при методической поддержке Центра по работе с одаренными детьми Шадринского государственного педагогического университета реализуется проект проведения образовательных предметных смен в ЗОЛ «Чумляк». Если практика проведения смен по дисциплинам физико-математического и естественно-научного циклов реализуется несколько лет, то предметные смены гуманитарного цикла появились в 2023 году. В августе этого года прошла первая смена по литературе с элементами русского языка. Школьники для получения путевки на такого рода смену проходят конкурсный отбор, в рамках которого должны показать уровень своих знаний, превышающий школьную базу. При составлении программы этой смены мы как организаторы были в первую очередь ориентированы на задания всероссийской олимпиады школьников по литературе и русскому языку и на углубление знаний, которые необходимы участникам ВОШ. В ноябре 2023 года перед нами стояла уже несколько иная задача, поскольку в рамках двух смен («Первые шаги в науку» и «Шаг в будущее») программу создавали с учетом на трех разных уровней школьников: для 4–6-х классов, 8-х классов, 9–11-х классов, и на каждом из этих уровней мы преследовали задачу уже не просто углублять школьную программу, а подходить к этому с позиций системности литературного образования. Наиболее интересный опыт получился в рамках смены «Первые шаги в науку» для 4–6-х классов. Мы разрабатывали занятия гуманитарного цикла по истории, литературе, русскому языку. За основу для занятий по истории была выбрана тема «Изучение «Повести временных лет» как исторического документа», по русскому языку школьники знакомились с историей русского языка, основами старославянского и древнерусского языков, диалектологией и фразеологией, по литературе изучали жанры фольклора как первооснову русской национальной литературы. Таким образом, выстраивались взаимосвязи истории как культурного контекста, языка как формы выражения и литературы как формы метафоризации окружающей действительности. В рамках школьного урока такое погружение достаточно сложно организовать, в то время как форма предметной смены позволяет полностью погрузить детей в изучаемый предмет.

Системный подход к изучению литературы в рамках урочной деятельности представляет собой методическую проблему, сложно воплощаемую в силу объемности планируемых результатов. В то же время формат занятий в рамках внеурочной деятельности дает возможность сконцентрировать внимание именно на системности литературного образования.

Библиографический список

1. *Федеральная рабочая программа основного общего образования «Литература» (для 5–9 классов образовательных организаций)*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_ФРП_Литература_5-9-классы.pdf
2. Светловская Н.Н. *Введение в науку о читателе*. Москва: МПГУ, 2003.
3. Первова Г.М., Строганова Л.В. Теоретическая пропедевтика в начальном преподавании. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011; Выпуск 11: 193–197.
4. Первова Г.М. Технология многоуровневого восприятия текста как форма филологической подготовки учителя. *Вестник ТГУ.* 2018; № 5: 7–13.
5. Дрозд М.А. *Книжные клубы в молодежной среде*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/knizhnye-kluby-v-molodezhnoy-srede
6. Прозоровская О.В. Читательский клуб как форма внеклассной работы в российской школе. *Магистр – науке и образованию*: материалы V всероссийской научной видеоконференции с международным участием. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019: 6–13.
7. Киктева К.С. Книжные клубы: цели и результаты деятельности (анализ российского и зарубежного опыта). *Вестник МГПУ*. Серия: Педагогика и психология. 2022; № 4: 115–130.
8. Ильясова О.Р. Формирование читательской компетентности обучающихся (из опыта работы книжного клуба). *Ямальский вестник*. 2020; № 3: 16–19.
9. Самсонова Н.В., Будоян Е.А. *Учебно-герменевтические задачи как средство развития филологической одаренности обучающихся профильного лингвистического класса*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-germenevticheskie-zadachi-kak-sredstvo-razvitiya-filologicheskoy-odarennosti-obuchayuschihsya-profilnogo-lingvisticheskogo

References

1. *Federal'naya rabochaya programma osnovnogo obschego obrazovaniya «Literatura» (dlya 5-9 klassov obrazovatel'nyh organizacij)*. Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/02_FRP_Literatura_5-9-klassy.pdf
2. Svetlovskaya H.H. *Vvedenie v nauku o chitatele*. Moskva: MPGU, 2003.
3. Pervova G.M., Stroganova L.V. Teoreticheskaya propedevtika v nachal'nom prepodavanii. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2011; Vypusk 11: 193-197.
4. Pervova G.M. Tehnologiya mnogourovnevogo vospriyatiya teksta kak forma filologicheskoj podgotovki uchitelya. *Vestnik TGU.* 2018; № 5: 7-13.
5. Drozd M.A. *Knizhnye kluby v molodezhnoj srede*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/knizhnye-kluby-v-molodezhnoy-srede
6. Prozorovskaya O.V. Chitatel'skij klub kak forma vneklassnoj raboty v rossijskoj shkole. *Magistr - nauke i obrazovaniyu*: materialy V vserossijskoj nauchnoj videokonferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 6-13.
7. Kikteva K.S. Knizhnye kluby: celi i rezul'taty deyatel'nosti (analiz rossijskogo i zarubezhnogo opyta). *Vestnik MGPU*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2022; № 4: 115-130.
8. Il'yasova O.R. Formirovanie chitatel'skoj kompetentnosti obuchayuschihsya (iz opyta raboty knizhnogo kluba). *Yamal'skij vestnik*. 2020; № 3: 16-19.
9. Samsonova N.V., Budoyan E.A. *Uchebno-germenevticheskie zadachi kak sredstvo razvitiya filologicheskoj odarennosti obuchayuschihsya profil'nogo lingvisticheskogo klassa*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-germenevticheskie-zadachi-kak-sredstvo-razvitiya-filologicheskoy-odarennosti-obuchayuschihsya-profilnogo-lingvisticheskogo

Статья поступила в редакцию 28.12.23

УДК 372.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-124-126

***Remizova M.S.**, lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: MSRemizova@fa.ru*

TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN PROFESSIONAL AND SCIENTIFIC TRAINING OF SPECIALISTS AS AN ELEMENT OF LINGUODIDACTICS. The article deals with topical issues of foreign language training with specialists, in which the work with the training terminological vocabulary can become a facilitator of knowledge inflow in the field of foreign language lexicology (after English as an example). Basing on empirical research the article proves that all communication modules (social, professional and scientific) in undergraduate, graduate and postgraduate education can be activated with proper use of terminological vocabularies. The special significance of the glossary in the training of scientific and pedagogical staff is emphasized. The list of educational classroom activities, based on the glossaries and vocabularies prepared by students, is given. The author proposes pedagogical conditions for a more effective application of lexicographical training products in linguodidactics.

Key words: **foreign language teaching, higher educational institution, professionally-oriented, terminological dictionary**

***М.С. Ремизова,** преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: MSRemizova@fa.ru*

УЧЕБНЫЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

В статье рассматриваются актуальные вопросы иноязычной подготовки специалистов, в которой работа с учебным терминологическим словарем может стать фасилитатором притока знаний в области лексикологии иностранного языка (на примере английского). Доказывается с опорой на эмпирические исследования, что все модули общения (социального, профессионального и научного) при обучении бакалавров, магистров, аспирантов можно активизировать при правильном использовании терминологических словарей. Подчеркивается особая значимость работы с глоссарием при подготовке научно-педагогических кадров. Приводится список учебных игр, которые можно проводить на занятиях, опираясь на подготовленные обучаемыми глоссарии и словари. Раскрываются педагогические условия, которые позволяют более эффективно применять лексикографические учебные продукты в лингводидактике.

Ключевые слова: **иноязычная подготовка, высшее учебное заведение, профессионально-ориентированный, терминологический словарь**

Актуальность данной темы обусловлена интенсивным ростом международных научных, культурных и производственных связей в современных условиях развития общества и экономических отношений. Непрерывный и необъятный поток информации, которая используется во всех областях знаний, способствует тому, что огромная армия специалистов вынуждена постоянно пользоваться иностранным языком и заниматься чтением и переводом литературы по специальности в целях повышения своего профессионального уровня. Именно этим обусловлена актуальность данной статьи, в которой поднимаются вопросы грамотного составления терминологических словарей на всех этапах обучения в современном российском вузе: бакалавриате, магистратуре, аспирантуре.

Цель исследования, результаты которого легли в основу данной статьи, – определить роль глоссария и терминологического словаря в лингводидактике, выявить педагогические условия по его эффективному использованию в учебном процессе.

Задачи, которые включают достижение данной цели, можно разделить на следующие:

– определить востребованность работы с глоссарием в ходе подготовки кадров для экономики России;

– выявить связи и закономерности в ходе обучения работе с глоссариями;

– дать рекомендации по улучшению качества подготовки обучаемых по иностранному языку.

Методы исследования включали в себя теоретические аспекты (знакомство с научно-педагогической и методической литературой, анализ ситуации) и эмпирические исследования (опрос преподавателей департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, наблюдение за составлением глоссариев бакалаврами, магистрантами и аспирантами того же вуза, апробация учебных игр и заданий на основе использования терминологических словарей).

Научная новизна статьи заключается в попытке исследования конкретизации дидактических основ работы с терминологическими словарями при освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Теоретическая значимость состоит в определении путей, способов и особенностей организации и ведения терминологических словарей.

Практическая значимость представлена в виде готовых к использованию учебных игр на основе терминологического словаря и рекомендаций по использованию данного вида учебной деятельности.

Знакомство с достижениями в исследуемых областях у обучающихся в аспирантуре невозможно представить без обращения к иноязычным источникам информации. Одним из условий аттестации для них является составление глоссария – словаря узкоспециализированных терминов с толкованием и переводом на родной язык в той отрасли знаний, которой посвящена научная работа. Глоссарии могут быть использованы и в подготовке магистров, т. к. они начинают знакомиться с основами научной деятельности в рамках выбранной специальности, и в бакалавриате, поскольку созданные на основе прочитанных текстов словари способствуют расширению лексической базы обучаемых.

Профессиональное иноязычное общение оказывается функционально значимым блоком в системе подготовки специалистов любого профиля или направления. Поэтому подготовка специалистов, обладающих достаточным уровнем владения подъязыком специальности, является первостепенной задачей, которую решают кафедры иностранных языков неязыковых вузов. Поскольку профессиональное общение происходит на вербальном уровне, коммуникантам не обойтись без знания лексических единиц. Расширить спектр профессионально ориентированной лексики невозможно без грамотной работы с терминологическими словарями и глоссариями.

Как упоминалось выше, модель содержания иноязычного образования в классическом университете в настоящее время представлена тремя модулями. Это модули социального, профессионального и научного общения. Первые два модуля общения составляют содержание обучения на уровне бакалавриата, модуль научного общения – на магистерском уровне. Содержание модуля профессионального общения коррелирует с программами профилирующих дисциплин, отражая их основные разделы и адаптируя к возможностям языкового образования. Это позволяет наиболее полно сформировать учебный терминологический словарь по каждой специальности с его особой структурой и функциями [1]. Зачастую в рамках учебно-методической работы преподаватели кафедры иностранных языков сами составляют краткие учебные терминологические словари или глоссарии по разным специальностям с тем, чтобы облегчить студентам усвоение лексики. В последнее время все более актуальными становятся электронные терминологические словари-справочники [2]. Как показывает практика, подобные издания не пользуются спросом у студентов вуза. И это объяснимо: любой продукт учебной, поисковой, научной деятельности ценится только тогда, когда в него вложены усилия, время, эмоции самого обучаемого.

В программах обучения любого вуза определены требования к практическому владению видами речевой деятельности к концу изучения курса иностранного языка на базовом и продвинутом уровнях. Данные требования ориентируются на ФГОС ВО и являются основополагающими целями при обучении подъязыку или языку специальности [3]. Так, например, бакалавры по направлению подготовки 38.03.01 Экономика должны уметь «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» (УК-4). Деловая коммуникация (особенно письменная) не может осуществляться без навыков перевода с одного языка на другой. Именно этим обусловлено обучение переводу на всех уровнях системы образования [4], хотя сам перевод как учебное действие рассматривается зачастую как вспомогательное средство обучения. Прямой и обратный перевод – это один из способов передачи полученной информации при любом виде чтения: ознакомительном, изучающем, просмотровом и поисковом. Известно также, что перевод используется и как один из способов семантизации лексических единиц, и как способ контроля понимания текста. Именно поэтому он включен в экзаменационные требования при сдаче экзамена кандидатского минимума. Право сдачи этого экзамена предоставляется аспирантам и соискателям, выполнившим в полном объеме программу обучения, представившим обзорный (тематический или сводный) реферат на иностранном языке, а также словарь терминов (глоссарий) по теме исследования на иностранном языке с русскими эквивалентами объемом от 150 до 300 лексических единиц (в зависимости от решения методического совета кафедры/департамента).

Многолетний опыт работы в группах аспирантов и магистрантов неязыковых вузов свидетельствует о том, что еще на начальном этапе обучения студенты (позднее – магистранты и аспиранты) необоснованно легко и несерьезно относятся к ведению индивидуальных словарей. Очень часто у обучаемых отсутствует культура работы с лексическими единицами, которые составляют суть словаря. Записи ведутся небрежно, бессистемно, от случая к случаю. Студенты не видят в них резерва приобретения и повышения своих профессиональных знаний. Они испытывают трудности в определении того пласта специальной лексики, который подлежит описанию в словаре, и характеризуют его предметную и тематическую принадлежность. Это, как правило, лексика отраслевой или узкоотраслевой направленности. Так как обучаемые должны усвоить наиболее важные и употребительные термины их специальности, необходимо учить их выбору конкретных лексических единиц, способам их образования и употребления и тем самым формировать у них твердое представление об отраслевой терминосистеме на основе аутентичных источников [5]. Именно она составляет суть обучения языку специальности и характеризуется семантическими и словообразовательными связями между входящими в нее терминами. Еще один постулат, которого следует придерживаться при составлении глоссария или терминологического словаря, – это его постоянная пополняемость. Важно объяснять обучающимся любого уровня подготовки принципы построения таких лексикографических продуктов. Оптимальный объем тематического терминологического словаря составляет от 300 до 1000 лексических единиц в зависимости от той или иной специальности. Рассчитан он в первую очередь на студентов, изучающих иностранный язык для своего профессионального роста, который невозможен без регулярного чтения ими литературы по специальности.

Непрерывность и системность как два основных принципа работы студентов, магистрантов, аспирантов над терминологией могут обеспечить дополнительные резервы их непрерывного процесса совершенствования как в учебный, так и в научный и производственный периоды их жизнедеятельности. Формирование культуры составления терминологических словарей должно реализовываться с первого года обучения в вузе, а его ведение целесообразно начинать со второго семестра бакалавриата, когда у студентов уже накоплен определенный запас общекультурной и общепрофессиональной лексики, окрепла мотивация к изучению иностранного языка для специальных целей.

Классический терминологический словарь для бакалавров представлен на рис. 1. Глоссарий, как правило, не содержит графу № 3 и № 4, поэтому с точки зрения лингводидактики более продуктивной и эффективной для обучаемых будет работа с терминологическими словарями.

№ п/п	1	2	3	4
	Слово/термин	Значение	Перевод на русский язык	Употребление в контексте
1.	establishment	a form of government, a permanent organization, business or force	учреждение	establishment of independent national bodies and comparative standards of quality, recognized at international level
2.	…	…	…	…

Рис. 1. Внешний вид терминологического словаря

Для магистрантов и аспирантов, которые готовят терминологический словарь как элемент текущей или промежуточной аттестации, требуется указывать источник информации (добавляется графа № 5). Это учит их работать с данными на основе научного подхода, позволяет впоследствии обращаться к оригиналу в ходе диссертационного исследования. Помимо этого, существует много дополнительных заданий на основе лексических единиц, которые обучаемые вносят в свои словари. Лучше всего, как показывают эмпирические исследования, можно расширить и отработать терминологическую базу через организацию парной или групповой работы. Приведенные лексические игры и учебные задания прошли апробацию в Финансовом университете в ходе освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» студентами 3 курса бакалавриата Высшей школы управления по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (профиль «Менеджмент и управление бизнесом»); магистрантами института онлайн образования по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент (направленность программы магистратуры «Продуктовый маркетинг и аналитика»); аспирантами по направлению подготовки 38.06.01 Экономика (научная специальность – 5.2.6. Менеджмент) факультета экономики и бизнеса (Департамент корпоративных финансов и корпоративного управления). Преподаватель предлагает группе в качестве домашнего задания прочитать статью по специальности (научному исследованию), выписать все незнакомые слова и оформить в виде терминологического словаря. У более подготовленных обучаемых он будет меньше по объему; у тех, чей уровень владения иностранным языком ниже, словарь будет обширнее. Далее выбирается один из вариантов.

1. «Угадай слово».

Описание: Преподаватель устанавливает очередность, и студенты читают определения к словам из графы № 2 (см. рис. 1), открывая описываемое слово только преподавателю, который его заносит в список. Группа записывает значение данного слова в графу № 1. За один раунд игры получается записать от 10 до 20 слов в зависимости от количества студентов в группе. Побеждает тот, кто угадал наибольшее количество слов и их очередность из списка, составленного преподавателем в ходе игры.

2. «Словарная рулетка».

Описание: игра имитирует популярный формат свиданий, когда в одном месте собирается много человек, и у каждой пары есть ограниченное количество времени, чтобы пообщаться. Стулья в аудитории расставляются таким образом, чтобы образовалось 2 круга: один в центре другого. У каждого студента есть комплект цветных стикеров. Студенты рассаживаются так, чтобы образовались пары, студенты из внутреннего круга читают определения, а из внешнего – угадывают значение, называя слова. Если ответ был правильный, пара обменивается

стикерами. По сигналу преподавателя (через 1 или 2 минуты – в зависимости от уровня подготовленности группы) студенты внешнего круга сдвигаются на одного человека вправо и, соответственно, меняются партнерами. И так до тех пор, пока каждый участник не поговорит со всеми претендентами. Побеждает тот, у кого набралось больше стикеров.

3. «Словарный пазл».

Описание: типичный вариант игры из mingling activities (условно-речевое упражнение, во время выполнения которого студенты могут двигаться по аудитории, задавая вопросы друг другу). Преподаватель просит напечатать (не писать от руки) ¼ страницы из терминологического словаря 2–3 студентов, разрезает страницы таким образом, что графы 1–4 отделяются друг от друга, перемешивает получившиеся элементы и раздает группе. Задача: восстановить начальный вариант словаря, выкладывая на столе разделы «слово», «значение», «перевод на русский язык», «употребление в контексте». При этом студенты задают друг другу вопросы только на иностранном языке, обмениваясь информацией, или выбирают наиболее действенные стратегии по решению поставленной перед ними задачи в короткие сроки.

На основе такого метода, как включенное наблюдение, можно предложить ряд педагогических условий, которые позволят более эффективно применять глоссарии и терминологические словари в лингводидактике. Во-первых, учить студентов лексикографическим навыкам в области языка специальности, начиная с первого года обучения в бакалавриате (лучше со второго семестра). Во-вторых, развивать у обучаемых навыки использования транскрипции (для сложных лексических единиц) при ведении словарей. В-третьих, настоятельно рекомендовать учащимся заносить в терминологический словарь пример из статьи, источника и т. д., где выбранное слово употреблялось в контексте. Дополнительную ценность приобретает так называемая «работа на полях словаря»: умение выделять интересные грамматические конструкции в примерах (на рис. 1 в графе 4 подчеркнуто слово recognized как пример употребления причастия прошедшего времени). В-пятых, учить магистрантов и аспирантов делать ссылки на источники информации. Это поможет в их научной работе и оформлении списка использованной литературы в конце диссертационного исследования. Наконец, дополнительным ценным заданием при составлении терминологического словаря может стать работа над словообразованием, когда лемма из графы № 1 трансформируется в дополнительной графе № 5 в другие части речи. Это еще больше расширяет словарный запас студентов при изучении языка специальности.

В качестве вывода можно отметить, что сложно переоценить роль терминологического словаря в учебной деятельности бакалавров, магистров и аспирантов. Его составление придает учебному процессу осмысленность, развивает когнитивные навыки, мотивирует к дальнейшему погружению в язык специальности, воспитывает культуру работы с печатным (письменным) словом. Отличительной особенностью терминологических словарей можно считать их индивидуальность, поскольку информационные поля у всех обучаемых разные. Осмысление, понимание и накопление различных компетенций в процессе составления терминологических словарей и глоссариев становится важным условием эффективности учебного процесса в лингводидактике.

Библиографический список

1. Аманалиева Г.Э. Терминологический словарь: понятие, функции и структура. *Бюллетень науки и практики*. 2020; Т. 6, № 3: 622–627.
2. Teslenok S.A., Mushtaikin A.P. Electronic Terminological Dictionary-Sourcebooks as an Innovative form of Information and Communication Technologies in Geoinformation and Cartographic Education. *Regional Geosystems*. 2023; Vol. 47, № 1: 116–125.
3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика*. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 № 954. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf
4. Гольцева О.Ю., Горшенева И.А., Солдатенкова А.И. Роль перевода при изучении иностранного языка в рамках профессиональной подготовки. *Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности*. 2020; № 2: 75–78.
5. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П. Использование аутентичных текстов в профессионально ориентированной подготовке студентов как обязательный элемент лингводидактики. *Инновации в образовании*. 2021; № 12: 76–84.

References

1. Amanalieva G.`E. Terminologicheskij slovar': ponyatie, funkcii i struktura. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2020; T. 6, № 3: 622-627.
2. Teslenok S.A., Mushtaikin A.P. Electronic Terminological Dictionary-Sourcebooks as an Innovative form of Information and Communication Technologies in Geoinformation and Cartographic Education. *Regional Geosystems*. 2023; Vol. 47, № 1: 116-125.
3. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika*. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 12.08.2020 № 954. Available at: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380301_B_3_31082020.pdf
4. Gol'ceva O.Yu., Gorsheneva I.A., Soldatenkova A.I. Rol' perevoda pri izuchenii inostrannogo yazyka v ramkah professional'noj podgotovki. *Mezhdunarodnyj zhurnal psihologii i pedagogiki v sluzhebnoj deyatel'nosti*. 2020; № 2: 75-78.
5. Valiahmetova L.V., Zvyaginceva E.P. Ispol'zovanie autentichnyh tekstov v professional'no orientirovannoj podgotovke studentov kak obyazatel'nyj `element lingvodidaktiki. *Innovacii v obrazovanii*. 2021; № 12: 76-84.

Статья поступила в редакцию 12.10.23

УДК 37.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-126-129

Seredkina A.S., *postgraduate, Department of Pedagogy of Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: djakonda6@yandex.ru*
Fedotova E.L.*, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: elf.irk@mail.ru*

FORMATION OF FUTURE TEACHER'S READINESS FOR INTELLECTUAL EDUCATION OF STUDENTS. Modern realities reflect the trend in the development of the leading direction of education in the Russian Federation, the priority direction of the state strategy is the formation of optimal conditions for the effective intellectual education of a fundamentally new generation, prepared for active independent work in developing scientific, strategic, economic potential, as well as raising the status of a sovereign state as foreign and domestic policy of the country. Taking into account changes in the social needs of the population, the state order is also being modernized and new tasks are being formed, the paramount of which is the need to organize an educational process aimed at the successful formation and development of a successful citizen of Russian society, fully committed to the search and knowledge of the new. A modern representative of a new society, of course, must have developed intellectual, creative abilities, demonstrate a pronounced talent in one or more areas of activity, be able to independently make important decisions, be aware of the amount of responsibility and the need to consciously choose the path of personal development.

Key words: **readiness of future teacher, intellectual education, intellectual capabilities, outstanding abilities of individual**

А.С. Серёдкина*, аспирант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: djakonda6@yandex.ru*
Е.Л. Федотова*, д-р пед. наук, проф., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: elf.irk@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Реалии современного образования в Российской Федерации отражаются в приоритетном направлении государственной стратегии, связанным с формированим оптимальных условий для эффективного интеллектуального воспитания принципиально нового поколения, подготовленного к активной самостоятельной деятельности по развитию научного, стратегического, экономического потенциала, а также повышением статуса суверенного государства как во внешней, так и во внутренней политике страны. Учитывая изменения в социальных потребностях населения и целостности государственного заказа, формируются также новые задачи, первостепенной из которых является необходимость организации учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование и развитие успешного гражданина российского общества, приверженного поиску и познанию нового. Современный представитель нового

общества, несомненно, должен обладать развитыми интеллектуальными, творческими способностями, демонстрировать ярко выраженный талант в одной или нескольких сферах деятельности, уметь самостоятельно принимать важные решения, осмысливать объем ответственности и необходимость осознано выбирать путь личностного развития.

Ключевые слова: **готовность будущего педагога, интеллектуальное воспитание, интеллектуальные возможности, выдающиеся способности индивида**

Современное образование ориентировано на поддержку формирования всесторонне развитого, активного молодого поколения, способного адаптироваться к быстроменяющемуся миру. Качествами успешного человека, обеспечивающими его конкурентоспособность, являются, прежде всего, профессиональная и академическая мобильность, способность решать нестандартные задачи, видеть альтернативные пути их решений. Эти черты характерны для интеллектуально воспитанной личности.

Говоря о создании и реализации специальных педагогических условий, обеспечивающих взращивание такого поколения, следует сфокусироваться на феномене интеллектуального воспитания личности обучающихся и отметить его особую значимость в профессиональной деятельности будущего специалиста, испытывающего потребность в самообразовании, саморазвитии и самореализации [1].

Особого внимания заслуживает способность будущих педагогов к творческому, дивергентному и конвергентному мышлению, что свидетельствует о наличии хорошо развитых когнитивных способностей выпускников педагогических вузов и демонстрирует высокую познавательную активность среди талантливых студентов [2].

Актуальность исследования связана, с одной стороны, с высокой социальной значимостью рассматриваемой проблемы, с другой стороны – с анализом идей, основных подходов [3] и компонентов, теоретических предпосылок формирования готовности будущего педагога к интеллектуальному воспитанию, который показал недостаточность раскрытия и обоснования изучаемой проблемы, необходимостью дальнейшего поиска путей и создания эффективных педагогических условий, обеспечивающих формирование такого вида готовности.

В процессе изучения данной проблемы было выявлено, что в отечественной психолого-педагогической теории и практике накоплен большой опыт организации взаимодействия с интеллектуально одаренными детьми, а также усовершенствованы и развиты подходы к их воспитанию и обучению. Основываясь на результатах анализа таких идей, основных теоретических предпосылках, мы определили сущность проблемы и выявили особенности педагогического взаимодействия при осуществлении интеллектуального воспитания, наметили приоритетные направления совместной деятельности будущего педагога с обучающимися.

Формирование готовности будущего педагога к интеллектуальному воспитанию – многофакторный процесс построения им траектории образовательной деятельности, профессиональной компетентности на основе результатов качественной профессиональной подготовки с последующей эффективной реализацией интеллектуального воспитания личности.

В теоретическом изыскании авторы определили ключевые категории исследования, сущность, критерии и показатели готовности будущего педагога к интеллектуальному воспитанию. Экспериментальная часть работы связала психолого-педагогическую теорию и практику посредством анализа уровня готовности студентов к данному виду профессиональной деятельности. Экспериментальная часть исследования заключалась в определении и реализации педагогических условий, которые обеспечивают эффективность подготовки будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию; проведении педагогической диагностики для определения исходного уровня готовности учащихся к интеллектуальному воспитанию; разработке критериально-диагностического аппарата для оценки уровня готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию.

Целью экспериментальной работы было выявить с помощью средств и методов контроля динамические (статические) изменения соотношения между уровнем начальной готовности обучающихся к реализации интеллектуального воспитания на первом этапе эксперимента и уровнем сформированной готовности путем создания определенных педагогических условий на заключительном этапе эксперимента, а также внедрить и апробировать на практике данные педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию личности обучающихся.

В соответствии с целью исследования экспериментальные были поставлены следующие задачи: определить исходный уровень готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию личности обучающихся; выстроить алгоритм педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности студентов к интеллектуальному воспитанию личности обучающихся.

Методологической основой исследования послужили концептуальные положения М.А. Холодной, Э.Г. Гельфмана [44] о психолого-дидактических особенностях интеллектуального воспитания обучающихся и возможностях образовательных технологий как его катализатора, а также научные труды А.С. Артюхиной [5], где предметом методологии научного исследования является проблема интеллектуального воспитания обучающихся, в которой рассматривается общая задача – обогащение ментального опыта обучающихся. Наравне с этим С. А. Минюрова в своих работах определяет интеллектуальное воспитание как базис «становления представлений человека о мире и основу саморазвития личности» [6].

Теоретическая значимость. В отечественных исследованиях интеллектуальное воспитание рассматривается как форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ребенку персонализированной психолого-педагогической помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей. В сравнительном анализе было выявлено, что ученые единогласны и ранжируют интеллектуальное воспитание на два взаимодополняющих аспекта: повышение продуктивности интеллектуальной деятельности личности обучающегося (за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать каузальные связи, классифицировать объекты по признакам, систематизировать знания, аргументированно отстаивать собственную точку зрения, генерировать новые идеи и т. д.); рост качества оригинальности мышления, преобразование специфичной логики суждений, своеобразие умозаключений (на основе учета личностных познавательных особенностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т. д.) [6].

Готовность к осуществлению определенного вида профессионального психолого-педагогического взаимодействия с детьми представляет собой особую позицию педагогов, в которой проявляется стремление оказать каждому обучающемуся сопровождение в разрешении имеющихся у него образовательных трудностей путем активизации его интеллектуальных ресурсов с помощью психолого-педагогических методов и образовательных технологий [8].

Авторы статьи солидарны с вышеописанным утверждением, однако считают, что важно формировать готовность к интеллектуальному воспитанию обучающихся еще на этапе приобретения тех или иных компетенций в процессе получения высшего педагогического образования. Поскольку теоретические аспекты проблемы готовности будущих педагогов к данному виду деятельности в научных исследованиях представлены частично, это является очевидным препятствием в практической подготовке будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию.

Наравне с этим в научных трудах Е.А. Никитиной мы нашли описание теоретических аспектов использования современных электронно-информационных технологий в воспитательной работе образовательных организациях. Автор указывает на то, что современная ситуация, сложившаяся в российской системе образования, требует творческого становления профессионально компетентного специалиста, владеющего основами методики воспитательной работы с использованием электронно-информационных технологий в образовательном процессе [9].

Научная новизна: учитывая реалии современной действительности и масштабы мировой цифровизации, которая проникла во множество сфер человеческой деятельности, мы считаем необходимым обратить пристальное внимание на возможности использования цифровой образовательной среды в процессе интеллектуального воспитания. Современное поколение является активным пользователем открытого информационного пространства. Нам думается, что оптимальное использование цифровой образовательной среды в воспитательной работе открывает новые возможности, формирует познавательный интерес и порождает педагогическое творчество, а также позволяет решить ряд актуальных задач: повышение эффективности включения обучающихся в воспитательный процесс; усиление аксиологического и мотивационного компонента в формировании личности; предоставление возможности моделирования различных воспитательных ситуаций и явлений в виртуальном пространстве; предоставление обучающимся более широкого поля для развития интеллектуальных, креативных и познавательных способностей [9].

Анализ данной среды выявил широкие возможности организации различных мероприятий в цифровом пространстве при помощи сети Интернет с использованием различных образовательных и социальных ресурсов, привлекая неограниченное количество участников, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья. Следует отметить, что интеграция цифровой образовательной среды в процесс интеллектуального воспитания еще недостаточно изучен, но является актуальным и требует детальной проработки.

Цифровизация системы образования является важным фактором развития интеллектуального потенциала и возможностей личности, поскольку открывает необозримые возможности и предлагает инновационные инструменты, позволяющие более эффективно осуществлять учебно-воспитательный процесс, расширять доступ к знаниям и выводить качество образования на более высокий уровень.

Одним из основных преимуществ цифровизации является расширение доступа к образованию для широкого круга людей. Через онлайн-курсы и дистанционное обучение люди могут получить образование независимо от своего места жительства или работы, уровня знания языка, социумного статуса и т. д. Это особенно важно для тех, кто не может получать образование при очном формате обучения. Кроме того, цифровизация предоставляет возможности для индивидуализации и персонификации обучения. Благодаря различным онлайн-платформам и программам обучающиеся могут выбирать курсы и материалы, отвечающие их интересам и потребностям, что позволяет углубляться в изучение той или

иной дисциплины, эффективнее изучать предмет, развивая интеллектуальные способности в оптимальном пространственно-временном режиме.

Сообразно этому цифровизация образования способствует развитию навыков цифровой грамотности, которые становятся все более востребованными в современном обществе. Она помогает освоить информационные технологии и использовать их в своей учебной и профессиональной деятельности. Однако необходимо отметить, что цифровизация системы образования также формирует некоторые вызовы. Например, не все люди имеют доступ к современным технологиям и Интернету, что может создавать неравенство в доступе к образованию. Кроме того, важно разрабатывать надежные системы контроля и оценки, а также академической честности при использовании онлайн-обучения.

Основываясь на обзоре научной литературы, мы рассмотрели феномен готовности студентов к интеллектуальному воспитанию как интегративное качество будущего педагога, характеризующееся:

- готовностью к принятию и высокомотивированным желанием работать с интеллектуально воспитанными детьми как в сотрудничестве с другими субъектами образовательного процесса (учителями, другими учащимися), так и самостоятельно и без посторонней помощи;
- эмоциональной вовлеченностью в педагогическую работу с интеллектуально воспитанными детьми;
- высоким уровнем эмпатии, внимательности к психологическим, физиологическим особенностям, а также к потребностям специфичной пространственно-временной организации учебно-воспитательного процесса обучающихся;
- знанием и умением грамотно оперировать педагогическими приемами коммуникативного взаимодействия;
- самоидентификацией и поиском решения проблем, сопровождающих процесс интеллектуального воспитания личности обучающегося;
- оригинальным и исключительным образом мышления (нестандартным, нетривиальным);

Таблица 1

Критериально-диагностическая база готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию личности обучающихся

№ п/п	*Компонент структурной готовности*	*Описательное содержание компонента*
1.	Когнитивно-деятельностный	– качественные теоретические знания о феномене интеллектуального воспитания, признаках, характеристиках, формах и методах организации такого рода учебно-воспитательного процесса; – владение методами диагностики, педагогическими технологиями развития интеллектуальной воспитанности; – навыки организации психолого-педагогического сопровождения процесса интеллектуального воспитания обучающихся
2.	Операционный	система профессиональных знаний и умений (коммуникативных, гностических, конструктивных, проектно-организационных, рефлексивных), служащих фундаментальной основой для будущей профессиональной деятельности студента педагогического вуза, влияющих на эффективность применения знаний на практике
3.	Аксиологический	– познание природы педагогических ценностей, их места в реальной структуре жизненных целостностей, сопровождающихся четкой идейно-педагогической направленностью при высоком уровне духовно-нравственных качеств; – осознание важности выявления и последующего онтогенеза интеллектуальных возможностей личности на этапе развития современного образования
4.	Мотивационный	– характеризуется сильной мотивацией к самостоятельной и непрерывной познавательной деятельности; – готовностью к волевым усилиям на пути осуществления эффективного взаимодействия с обучающимися с целью интеллектуального воспитания личности
5.	Личностный	- способность и стремление к непрерывному образованию (самообразованию), самопознанию; – самоанализу профессиональной деятельности, отличающейся высоким уровнем развития социального интеллекта, функциональной грамотности, активным взглядом на жизнь, эмоционально-позитивной стабильностью, рефлексией

- склонностью к непрерывному образованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Для выявления путей и средств формирования готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию личности обучающихся нами была проведена педагогическая диагностика исходного уровня готовности студентов педагогического вуза к данному виду работы, которая позволила наметить цель констатирующего этапа экспериментальной работы и поставить следующие задачи:

1. Разработать систему критериев и показателей формирования готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию личности обучающихся.
2. Определить диагностический инструментарий для определения уровня начальной готовности студентов педагогического вуза к интеллектуальному воспитанию детей.
3. Критериально-диагностическая база была сформирована в соответствии со структурой и уровнями развития педагогической готовности к реализации интеллектуального воспитания (табл. 1). На констатирующем этапе нашего эксперимента мы использовали методы педагогической диагностики, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Методы педагогической диагностики готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию личности обучающегося

№ п/п	*Метод*	*Описательное содержание метода*
1.	Анкетирование	Анкета учитывает обозначенные цели и задачи исследования, что позволило оценить уровень сформированности готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию обучающихся: – определить степень и характер мотивации студентов педагогического вуза; – оценить расположенность и способность проведения рефлексии; – выявить трудности, возникающие при организации учебно-воспитательного процесса ориентированного на интеллектуальное воспитание
2.	Тестирование	Использование адаптированных вопросов из ранее разработанного «Теста для определения склонности учителя к работе с одаренными детьми» [9]
3.	Беседа	Беседа проводилась в относительно неформальной среде и помогла выявить: – несколько показателей, прямо или косвенно связанных с ценностно-мотивационной составляющей готовности будущих педагогов к осуществлению исследуемой нами деятельности; – отношение студентов к интеллектуальному воспитанию как феномену современного образования, а также необходимость его выявления и развития; – профессиональный вектор развития, выражающийся в интересе и желании взаимодействовать в рамках педагогической деятельности с интеллектуально воспитанными детьми
4.	Наблюдение	Комплекс наблюдательных мероприятий, аккумулировал многофакторную оценку уровня сформированности готовности студентов к интеллектуальному воспитанию обучающихся. В результате мы оценили: – степень самостоятельности и креативности суждений в ходе ориентированного проблемного диалога; – степень теоретических знаний в области интеллектуального воспитания; – уровень сформированности общепредметных (информационных и логических) навыков; – уровень эрудиции и гибкости мышления; – личностные характеристики студентов, связанные со способностью к диалогу (студент-преподаватель, студент-студент) во время учебного процесса в рамках учебной программы. Вопросы программы наблюдения имели единую статистическую форму, в которой также отражались результаты предыдущих методов исследования: анкетирования, тестирования и беседы

На данном этапе исследования авторы:

– определили, что в целом цифровизация системы высшего образования представляет собой большие возможности для развития интеллектуального потенциала и способностей личности. Она помогает расширить доступ к образованию, индивидуализировать обучение и развить навыки цифровой

грамотности. Однако внедрение этих технологий должно происходить с учётом различных проблем и вызовов, чтобы обеспечить равные возможности для всех студентов;

– конкретизировали исходный уровень готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию обучающихся (провели констатирующий эксперимент), наметили пути формирующего эксперимента и смоделировали механизм создания специальных педагогических условий, обеспечивающих формирование данного вида готовности. В статье представлена критериально-диагностическая база готовности будущих педагогов к интеллектуальному воспитанию личности обучающихся, уточнены методы педагогической диагностики.

Результаты формирующего эксперимента находятся на заключительном этапе обработки. Разработан авторский дистанционный курс «Педагогическое взаимодействие с интеллектуально воспитанными детьми в современных образовательных реалиях», который охватывает актуальные вопросы феномена интеллектуального воспитания, специфику педагогического взаимодействия с данной категорией обучающихся, а также реализацию педагогического сопровождения интеллектуально воспитанной личности.

Библиографический список

1. Федотова Е.Л. К вопросу организации подготовки специалистов в области воспитания в условиях вуза. *Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт.* Иркутск: ИГУ, 2019: 8–13.
2. Gralewski J., Karwowski M. Are teacher's ratings of student's creativity related to students' divergent thinking? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity.* 2019; Vol. 33, 100583.
3. Гилфорд Дж. Некоторые изменения в модели структуры интеллекта. *Учебно-психологическое измерение.* 1988; Т. 48, № 1: 1–4.
4. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Психодидактические образовательные технологии как фактор интеллектуального воспитания учащихся. *Народное образование.* 2014; № 8 (1441): 111–119.
5. Артюхина М.С. Интеллектуальное воспитание обучающихся в контексте интерактивных технологий обучения. *Педагогика и просвещение.* 2014; № 4: 42–50.
6. Минюрова С.А. *Интеллектуальное воспитание как право быть умным*. Екатеринбург, 2019.
7. Самус Е.В. Содержание интеллектуального воспитания в современном образовательном процессе. *В мире научных открытий.* 2011; № 4-1(16): 550–557.
8. Raven J. Education and sociocybernatics. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration.* 2017; T. 6, № 3 (20): 289–296.
9. Никитина Е.А. К вопросу об использовании информационно-коммуникационных технологий в воспитательной работе. *Конференциум АСОУ:* сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: АСОУ, 2016: 931–932.
10. Богоявленская Б.В. и др. *Рабочая концепция одаренности.* Москва: Раменская типография, 2003.

References

1. Fedotova E.L. K voprosu organizacii podgotovki specialistov v oblasti vospitaniya v usloviyah vuza. *Vospitanie: regional'nyj aspekt. Problemy, puti resheniya, opyt.* Irkutsk: IGU, 2019: 8-13.
2. Gralewski J., Karwowski M. Are teacher's ratings of student's creativity related to students' divergent thinking? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity.* 2019; Vol. 33, 100583.
3. Gilford Dzh. Nekotorye izmeneniya v modeli struktury intellekta. *Uchebno-psihologicheskoe izmerenie.* 1988; T. 48, № 1: 1-4.
4. Holodnaya M.A., Gel'fman `E.G. Psihodidakticheskie obrazovatel'nye tehnologii kak faktor intellektual'nogo vospitaniya uchaschihsya. *Narodnoe obrazovanie.* 2014; № 8 (1441): 111-119.
5. Artyuhina M.S. Intellektual'noe vospitanie obuchayuschihsya v kontekste interaktivnyh tehnologij obucheniya. *Pedagogika i prosveschenie.* 2014; № 4: 42-50.
6. Minyurova S.A. *Intellektual'noe vospitanie kak pravo byt' umnym*. Ekaterinburg, 2019.
7. Samus E.V. Soderzhanie intellektual'nogo vospitaniya v sovremennom obrazovatel'nom processe. *V mire nauchnyh otkrytij.* 2011; № 4-1(16): 550-557.
8. Raven J. Education and sociocybernatics. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration.* 2017; T. 6, № 3 (20): 289-296.
9. Nikitina E.A. K voprosu ob ispol'zovanii informacionno-kommunikacionnyh tehnologij v vospitatel'noj rabote. *Konferencium ASOU:* sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskih konferencij. Moskva: ASOU, 2016: 931-932.
10. Bogoyavlenskaya B.V. i dr. *Rabochaya koncepciya odarennosti.* Moskva: Ramenskaya tipografiya, 2003.

Статья поступила в редакцию 19.12.23

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-129-132

***Hui Lanxin**, MA, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: lesuya726@gmail.ru*
***Syrovatskaya V.I.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Humanities and Mathematical Disciplines, North Caucasus Federal University (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: vale.syrovatskaya@yandex.ru*

THEORETICAL ASPECTS OF LEARNING AND USING THE RUSSIAN LANGUAGE. The work is an in-depth analysis of the main theoretical directions in linguistics devoted to the structure and evolution of the Russian language. The key theories covering language dynamics, semantics and syntax, as well as the influence of socio-cultural factors on language development are considered. Special attention is paid to theoretical methods of language learning, including modern linguistic approaches and analysis tools. The influence of language on the formation of a way of thinking, adaptation in society and cultural heritage is analyzed. The article discusses current trends in the theoretical approach to learning Russian in the modern world, including the use of new technologies and interdisciplinary research. This study provides a comprehensive look at the theoretical aspects of language science, contributing to a deeper understanding of the role of the Russian language in modern society and culture.

Key words: **Russian language, language theory, linguistics, language learning methods, language policy, language adaptation, multilingualism, cultural translation, communication, language effectiveness**

***Хуэй Ланьсинь**, магистр, Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: lesuya726@gmail.ru*
***В.И. Сыроватская,** канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО НТИ «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Невинномысск, E-mail: vale.syrovatskaya@yandex.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья представляет собой глубокий анализ основных теоретических направлений в лингвистике, посвященных структуре и эволюции русского языка. Рассматриваются ключевые теории, охватывающие языковую динамику, семантику и синтаксис, а также влияние социокультурных факторов на развитие языка. Особое внимание уделяется теоретическим методам изучения языка, включая современные лингвистические подходы и инструменты анализа. Разбирается влияние языка на формирование образа мышления, адаптацию в социуме и культурное наследие. Статья также обсуждает актуальные тенденции в теоретическом подходе к изучению русского языка в современном мире, включая использование новых технологий и междисциплинарные исследования. Это исследование представляет всесторонний взгляд на теоретические аспекты языковой науки, способствуя более глубокому пониманию роли русского языка в современном обществе и культуре.

Ключевые слова: **русский язык, языковая теория, лингвистика, методы изучения языка, языковая политика, языковая адаптация, многоязычие, культурная трансляция, коммуникация, языковая эффективность**

Актуальность темы данного исследования обусловлена тем, что она является важной в современном контексте, так как русский язык представляет собой не только средство общения, но и зеркало культурного, исторического и социального развития общества. Изучение теоретических аспектов русского языка помогает не только лингвистам, но и общественным наукам лучше понять влияние языка на формирование сознания, взаимодействие культур и эволюцию общества. Данную тему в своих исследованиях затрагивали такие авторы, как Роман Якобсон: своих трудах об искусстве и языке автор акцентировал внимание

на роли языка в выражении эмоций и формировании культурных кодов; Андрей Зализняк: лингвист внес значительный вклад в изучение структуры русского языка, обращая внимание на семантические и синтаксические особенности; Леонид Георгиевич Гак: российский лингвист и филолог занимался исследованиями в области языковой теории и структуры русского языка, выдвигая новаторские идеи в понимании языковых явлений. Исследования этих авторов подчеркивают актуальность теоретических аспектов изучения русского языка, внося вклад в современную лингвистику и общественные науки [1, с. 126–130].

Цель данной статьи заключается в глубоком анализе теоретических аспектов изучения и использования русского языка с целью предоставления всестороннего понимания его структуры, эволюции, а также роли в культуре и обществе.

Задачи статьи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

1. Изучить основные теории лингвистики, посвященные структуре и эволюции русского языка.

2. Проанализировать влияние социокультурных факторов на развитие русского языка.

3. Рассмотреть теоретические методы изучения языка, включая инструменты анализа и современные лингвистические подходы.

4. Разобрать влияние языка на формирование образа мышления и социокультурное взаимодействие.

5. Проанализировать актуальные тенденции в теоретическом подходе к изучению русского языка в современном мире, включая использование новых технологий и междисциплинарные исследования.

Эта статья призвана предоставить читателям углубленное знание о теоретических аспектах русского языка, открывая перспективы для дальнейших исследований и обсуждений в области лингвистики и общественных наук.

При написании данной статьи использовались следующие методы:

1. Литературный обзор: анализ существующей литературы и теоретических работ, включая труды выдающихся лингвистов и исследователей, таких как Роман Якобсон, Андрей Зализняк, Леонид Гак, что позволяет представить исчерпывающий обзор темы.

2. Сравнительный анализ: исследование различных точек зрения и подходов к изучению русского языка, включая сопоставление теорий, методов исследования, а также выводы различных авторов.

Научная новизна состоит в том, что данная статья демонстрирует новый взгляд на теоретические аспекты изучения и использования русского языка, включая современные тенденции и инновационные методы исследования. Новизна заключается также в комплексном анализе, объединяющем лингвистические, социокультурные и технологические подходы.

Теоретическая значимость заключается в том, что статья вносит вклад в развитие лингвистики, предлагая углубленное понимание механизмов функционирования русского языка в современном обществе. Она расширяет теоретическую базу, предоставляя новые интерпретации и перспективы для исследования языковых явлений.

Практическая значимость видится в том, что статья предлагает конкретные возможности применения результатов исследования в практической деятельности, например, с использованием современных технологий для более эффективного изучения и использования русского языка. Это может быть полезным как для образовательных учреждений, так и для предприятий, внедряющих инновационные методы коммуникации.

В современном обществе значение русского языка становится все более существенным как средства коммуникации, культурного наследия и ключевого элемента образования. Теоретические аспекты изучения и использования русского языка охватывают широкий спектр вопросов, связанных с его структурой, развитием и влиянием на культурные и социальные аспекты общества.

Теоретический анализ русского языка начинается с изучения его структуры. Грамматика, лексика, фонетика – каждый аспект представляет собой элементарные строительные блоки, определяющие языковую систему. Эволюция русского языка отражает исторические, культурные и социальные изменения, создавая многогранный лингвистический портрет нации [2, с. 423].

Эволюцию русского языка можно условно разделить на 4 периода:

1. Древнерусский период: начало русского языка уходит в древнерусский период (XI–XV века). В это время сформировались основы грамматики и лексики. Древнерусский текст «Слово о полку Игореве» – один из первых памятников русской литературы.

2. Влияние церкви и славянских языков: церковь и христианство оказали существенное влияние на русский язык, внеся множество церковнославянских слов и терминов. Это стало важным этапом в эволюции языка.

3. Заимствования из Европейских языков: в период Российской империи (XVIII–XIX века) русский язык активно заимствовал слова из французского, немецкого и других европейских языков. Это было связано с модой, образованием и научными достижениями.

4. Современный период: современный русский язык продолжает эволюцию, впитывая новые тенденции, технологии и культурные изменения. Массовое распространение Интернета и медийных платформ внесли свои коррективы, создав новые лингвистические формы и выражения [3, с. 201–203].

Данные этапы сформировали структуру русского языка, которая представлена в табл. 1 [4, с. 262–263].

Таблица 1

Структура русского языка

Наименование	Описание
Фонетика и звуковая система	Русский язык имеет богатую систему звуков. Фонетика описывает произношение звуков, их взаимодействие и ударение в словах. Различие между твердыми и мягкими согласными, а также широкий набор гласных является характерной чертой [5, с. 233]
Грамматика и синтаксис	Грамматика русского языка базируется на падежной системе (именительный, родительный, дательный, винительный и др.), что определяет функцию слова в предложении. Существительные, прилагательные и глаголы изменяются с учетом падежа, числа и рода [5, с. 234]
Лексика	Русская лексика берет свое начало от славянских и древнерусских корней, но она также обогащена за счет заимствований из других языков. Большое количество синонимов и разнообразие лексических значений делают русский язык многозначным и выразительным [5, с. 235]
Письменность	Русский алфавит основан на кириллическом письме. Включает 33 буквы, каждая из которых представляет определенный звук. Орфография русского языка обладает своими правилами, включая ударение, написание сочетаний гласных и согласных [5, с. 235]

Для того чтобы доказать тот факт, что структура русского языка подвержена влиянию социальных и культурных аспектов, ниже определена роль русского языка в культуре и социуме:

1. Культурное зеркало: язык является отражением культурных ценностей и традиций. Лексика, фразеология и тропы отражают уникальные черты мышления и восприятия мира внутри определенной культуры. Разнообразие лингвистических выражений создает культурное «зеркало», позволяя людям изучать и понимать свою и чужую культуры [13, с. 15].

2. Сохранение истории: язык является неотъемлемой частью истории. Древние тексты, литературные произведения, народные песни и легенды хранят в себе наследие прошлого. Каждый язык пронизан своей уникальной историей, создавая мост между поколениями и сохраняя культурные корни.

3. Инструмент социальной идентификации: язык является ключевым элементом социальной идентичности. Он отражает социальный статус, возраст, пол, образование и принадлежность к определенной группе. Успешное использование языка в определенном контексте может служить инструментом социальной адаптации и принятия [12, с. 213–214].

4. Трансляция ценностей и понятий: язык транслирует культурные ценности, нормы и понятия. Слова, используемые в языке, несут в себе целые системы ценностей. Они формируют понимание того, что считается важным, почитаемым и допустимым в определенном социуме.

5. Творческое выражение: литературные искусства, поэзия, проза – все эти формы творчества возможны благодаря языку. Язык становится художе-

Таблица 2

Основные методы изучения русского языка

Название	Описание
Грамматикальный метод	Фокусируется на изучении грамматических правил и структур языка. Студенты анализируют правила, строят предложения и учатся разбираться в грамматических конструкциях
Коммуникативный метод	Основывается на развитии навыков общения. Уроки ориентированы на практическое применение языка в реальных ситуациях, акцент делается на разговорной практике
Аудирование и чтение	Изучение русского языка включает в себя слушание аудиоматериалов (песни, аудиокниги) и чтение текстов разной сложности. Этот метод способствует развитию словарного запаса и пониманию реальной речи [9, с. 74]
Метод обучения с использованием технологий	Использование мобильных приложений, онлайн-курсов, образовательных платформ и языковых приложений обогащает процесс обучения, делая его интерактивным и доступным в любое время
Изучение через игры	Игровые методики привносят элементы развлечения в процесс обучения, что делает его более увлекательным и эффективным, особенно для младших студентов

ственным инструментом для выражения чувств, идей и фантазий. Литературные произведения также формируют культурный канон и определяют художественные стандарты [6, с. 73].

Роль языка в культуре и социуме нельзя переоценить. Он является живым органом, отражающим динамику общества и являющимся связующим звеном между людьми и их культурным наследием [7, с. 172–173].

Исторические и социокультурные факторы оказывают влияние на различные аспекты структуры русского языка:

– лексика – новые слова и термины появляются в результате исторических и социокультурных изменений [8, с. 29];

– грамматика – изменения в грамматических конструкциях могут быть связаны с историческими и социокультурными факторами;

– фонетика – произношение звуков может меняться под влиянием исторических и социокультурных факторов [8, с. 29];

– стилистика – различные стили и регистры языка могут быть связаны с историческими и социокультурными особенностями [8, с. 29].

Теоретический аспект изучения русского языка также включает в себя анализ эффективных методов обучения (табл. 2).

Комбинирование этих методов в зависимости от уровня студента и его целей способствует более полному и эффективному освоению русского языка. Развитие навыков чтения, письма, говорения и слушания взаимодействует с педагогическими стратегиями, направленными на обогащение словарного запаса, совершенствование грамматических навыков и формирование языковой компетенции [10, с. 103–104].

Развитие цифровых технологий оказывает существенное влияние на образовательную среду, включая процесс изучения языков, таких как русский. В этом контексте электронные учебники, онлайн-курсы, мобильные приложения и другие цифровые инструменты становятся все более популярными среди преподавателей и студентов (табл. 3).

Таким образом, технологии активно формируют современную среду обучения русскому языку, делая его более доступным, интерактивным и эффективным.

В заключение отметим, что изучение и использование русского языка остаются актуальными и важными в современном мире, где язык является ключевым инструментом общения и культурного обмена. Теоретические аспекты, рассмотренные в статье, включают в себя разнообразные методы обучения, влияние технологий, а также практические и научные подходы к изучению языка.

Особое внимание стоит уделить индивидуализированному подходу к обучению, учитывая потребности и интересы студентов. С учетом этих аспектов, а также стремления к постоянному развитию и интеграции новых технологий можно достигнуть оптимальных результатов в области изучения и использования русского языка. Также практическая направленность данной статьи позволила выявить следующее:

1. Влияние технологий на изучение русского языка: современные технологии, такие как онлайн-курсы, мобильные приложения и языковые платформы, играют ключевую роль в улучшении процесса изучения русского языка, делая его более доступным и интерактивным.

2. Методы обучения: основные методы, такие как грамматикальный, коммуникативный, аудирование и чтение, литературный и использование технологий, являются эффективным сочетанием для достижения максимальных результатов в освоении русского языка.

3. Значение практического опыта: опыт обучения в стране, где русский язык является официальным, считается важным элементом, способствующим погружению в языковую среду и быстрому улучшению навыков общения.

4. Индивидуализированный подход: статья подчеркивает важность учета индивидуальных потребностей студентов при выборе методов обучения, что может ускорить процесс усвоения материала.

Таблица 3

Цифровые технологии для изучения русского языка

Название	Описание
Интерактивные образовательные платформы	Виртуальные классы, онлайн-курсы и мобильные приложения предоставляют доступ к обучению в любом месте и в любое время. Это способствует гибкости в изучении языка, а также позволяет адаптировать учебные материалы под индивидуальные потребности [11, с. 185]
Технологии искусственного интеллекта	Использование ИИ в образовании позволяет создавать персонализированные программы обучения, учитывая уровень знаний и особенности каждого студента. Технологии ИИ также активно применяются в создании интеллектуальных помощников и систем автоматической проверки письменных работ [11, с. 186]
Виртуальная реальность и дополненная реальность	Технологии VR и AR создают иммерсивные обучающие среды, позволяя студентам «погружаться» в русскоязычную обстановку. Это способствует развитию навыков общения и восприятия реальных языковых контекстов [11, с. 186]
Аудио- и видеоматериалы	Легкий доступ к аудио- и видеоурокам, подкастам и роликам на русском языке обогащает учебный процесс, обеспечивая аутентичное восприятие произношения, интонации и культурных особенностей [11, с. 185]
Социальные сети и языковые сообщества	Использование социальных платформ для общения с носителями языка и участия в языковых сообществах способствует практическому применению полученных знаний, создавая возможность для регулярного общения на русском языке [14, с. 23]

Библиографический список

1. Габзаева Д.И. Теоретические аспекты лексикологии в преподавании русского языка как иностранного в изучении РКИ. *Актуальные научные исследования в современном мире*. 2021; № 4-7(72): 126–130.
2. Каландаров У.С., Тангриберганова Г.О. About some methods of teaching the Russian language at the initial stage. *Молодой ученый*. 2021; № 25 (367): 422–424.
3. Лукьянова И.В. Русский язык в эпоху цифровой трансформации: проблемы и перспективы. *Вестник науки*. 2023; Т. 4, № 4 (61): 198–209.
4. Simakova M.S. Pragmatics of intercultural communications in studying Russian as a foreign language. *Baltic Humanitarian Journal*. 2021; Vol. 10, № 1 (34): 261–264.
5. Ахмедова М.А., Шониезова С.Н. Изучение русского языка как носитель языка. *Экономика и социум*. 2020; № 3 (70): 233–236.
6. Селедцова В.Н. Для изучения русского языка использование обучающих компьютерных программ на занятиях по русскому языку с иностранными военнослужащими. *Вестник военного образования*. 2019; № 4 (19): 70–74.
7. Ма Д. Причины возникновения межъязыковой грамматической интерференции при изучении русского языка носителями китайского языка. *Вестник Таджикского национального университета*. 2020; № 6: 171–176.
8. Ван Я. Влияние существующих знаний английского языка на изучение русского языка. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2019; № 9-1: 29–31.
9. Кузнецова Е.Г. Изучение глаголов движения в переносном значении на занятиях по русскому языку как иностранному (язык специальности). *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 2: 74.
10. Злобин А.А. Русский язык в современном мире: к вопросу повышения мотивации изучения русского языка как иностранного. *Актуальные вопросы обучения зарубежных граждан в медицинских вузах*: материалы V Российской научно-практической конференции с международным участием. Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2020: 103–104.
11. Koval I.A. Learning Russian as a reason for the value orientations of high school students in France. *Образование и социализация личности в современном обществе*: материалы XIII Международной научной конференции. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022: 184–186.
12. Akimova E.N., Bezkorovaynaya G.T., Ionova S.V. Active processes in modern Russian: possibilities of ecological and linguistic study. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2022; Vol. 21, № 6: 204–214.
13. Alekseeva M.V. Current topics of teaching and learning Russian at language. *Academic Bulletin of the Yakutsk State Agricultural Academy*. 2021: № 4 (21): 14–16.
14. Пахрудинова Р.О. Учет особенностей родного языка при изучении русского языка в дагестанской школе. *Становление общества знания: новые стратегии науки*: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции: Б. и., 2019: 21–24.

References

1. Gabzaeva D.I. Teoreticheskie aspekty leksikologii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo v izuchenii RKI. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire*. 2021; № 4-7(72): 126-130.
2. Kalandarov U.S., Tangriberganova G.O. About some methods of teaching the Russian language at the initial stage. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 25 (367): 422-424.
3. Luk'yanova I.V. Russkij yazyk v `epohu cifrovoj transformacii: problemy i perspektivy. *Vestnik nauki*. 2023; T. 4, № 4 (61): 198-209.
4. Simakova M.S. Pragmatics of intercultural communications in studying Russian as a foreign language. *Baltic Humanitarian Journal*. 2021; Vol. 10, № 1 (34): 261-264.
5. Ahmedova M.A., Shoniezova S.N. Izuchenie russkogo yazyka kak nositel' yazyka. *`Ekonomika i socium*. 2020; № 3 (70): 233-236.
6. Seledcova V.N. Dlya izucheniya russkogo yazyka ispol'zovanie obuchayuschih komp'yuternyh programm na zanyatiyah po russkomu yazyku s inostrannymi voennosluzhaschimi. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2019; № 4 (19): 70-74.

7. Ma D. Prichiny vozniknoveniya mezh`yazykovoj grammaticheskoj interferencii pri izuchenii russkogo yazyka nositelyami kitajskogo yazyka. *Vestnik Tadzhikskogo nacional'nogo universiteta*. 2020; № 6: 171-176.
8. Van Ya. Vliyanie suschestvuyuschih znanij anglijskogo yazyka na izuchenie russkogo yazyka. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2019; № 9-1: 29-31.
9. Kuznecova E.G. Izuchenie glagolov dvizheniya v perenosnom znachenii na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu (yazyk special'nosti). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 2: 74.
10. Zlobin A.A. Russkij yazyk v sovremennom mire: k voprosu povysheniya motivacii izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Aktual'nye voprosy obucheniya zarubezhnyh grazhdan v medicinskih vuzah*: materialy V Rossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2020: 103-104.
11. Koval I.A. Learning Russian as a reason for the value orientations of high school students in France. *Obrazovanie i socializaciya lichnosti v sovremennom obschestve*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnoyarsk: Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva, 2022: 184-186.
12. Akimova E.N., Bezkorovaynaya G.T., Ionova S.V. Active processes in modern Russian: possibilities of ecological and linguistic study. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. 2022; Vol. 21, № 6: 204-214.
13. Alekseeva M.V. Current topics of teaching and learning Russian at language. *Academic Bulletin of the Yakutsk State Agricultural Academy*. 2021: № 4 (21): 14-16.
14. Pahrudinova R.O. Uchet osobennostej rodnogo yazyka pri izuchenii russkogo yazyka v dagestanskoj shkole. *Stanovlenie obschestva znaniya: novye strategii nauki*: sbornik nauchnyh trudov po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: B. i., 2019: 21-24.

Статья поступила в редакцию 14.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-132-136

Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*
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*

ANALYSIS OF THE STAGES OF TECHNOLOGY DEVELOPMENT AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL DESIGN OF E-LEARNING. The article presents an analysis of periods of using various technologies to prepare for professional activity in accordance with the set goal. The introduction of e-learning into the practice of training specialists is relevant, since it opens up new opportunities for mastering professional activities in a short period of time. The modernization of new versions of technologies occurs as a result of the analysis of the application of the old ones, taking into account all the comments of practical application. Individual elements of skills are practiced by the simplest simulators, while the complex of actions is brought to automatism with the help of complex technologies. Educational software products act as a virtual educational environment for creating various professional situational tasks in order to solve them correctly. The solution of the problem under consideration necessarily involves the justification and development of a methodology for designing computer training technologies. Contradictions have been revealed confirming the need to carry out this scientific research. The methods and procedures of didactic design of learning technologies in the form of project-oriented classification features of e-learning have been presented. The hierarchical structure of the automated learning system and the empirical rules for evaluating the capabilities of didactic systems are interrelated. The methodology of EO design includes didactic design and construction of the learning process.

Key words: **analysis of learning technologies, didactic design, methodological design, methods and procedures, virtual educational environment, training software products, expert systems, classification features of e-learning**

Т.П. Аванесова, *д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@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*
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*

АНАЛИЗ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена анализу периодов использования различных технологий для подготовки к профессиональной деятельности в соответствии с поставленной целью. Внедрение электронного обучения в практику подготовки специалистов актуально, поскольку открывает новые возможности освоения профессиональной деятельности за короткий период времени. Модернизация новых версий технологий происходит в результате анализа применения старых с учётом всех замечаний практического внедрения. Отдельные элементы навыков отрабатываются простейшими тренажёрами, в то время как комплекс действий доводится до автоматизма с помощью сложных технологий. Обучающие программные продукты выступают виртуальной образовательной средой для создания различных профессиональных ситуационных задач с целью их корректной реализации. Решение рассматриваемой проблемы предполагает обоснование и разработку методологии проектирования компьютерных технологий подготовки. Выявлены противоречия, подтверждающие необходимость выполнения данного научного исследования. Представлены методы и процедуры дидактического проектирования технологий обучения, в виде проектно-ориентированных классификационных признаков электронного обучения. Взаимосвязаны иерархическая структура системы автоматизированного обучения и эмпирические правила оценки возможностей дидактических систем. Методика конструирования ЭО заключает в себе дидактическое проектирование и конструирование процесса обучения.

Ключевые слова: **анализ технологий обучения, дидактическое проектирование, методическое проектирование, методы и процедуры, виртуальная образовательная среда, обучающие программные продукты, экспертные системы, классификационные признаки электронного обучения**

Актуальность темы заключается в постановке проблемы и попытке разработки методологии проектирования компьютерных технологий обучения.

Цель исследования состоит в повышении эффективности компьютерных технологий подготовки специалистов на основе разработки взаимоувязанной совокупности методов их проектирования для дальнейшего внедрения.

Объект исследования – компьютерные технологии подготовки специалистов к профессиональной деятельности.

Предмет исследования – теория проектирования процессов электронного обучения.

Задачи исследования:

1) обоснование концепции проектирования компьютерных технологий обучения специалистов МФ;

2) разработка методов дидактического проектирования (макропроектирования) электронного обучения;

3) разработка методов методического проектирования (микропроектирования) электронного обучения;

Научная новизна заключается в методах и процедурах дидактического проектирования технологий обучения, представленных в виде проектно ориентированных классификационных признаков электронного обучения. Взаимосвязаны иерархическая структура системы автоматизированного обучения (САО) и эмпирические правила оценки возможностей дидактических систем.

Теоретическая и практическая значимость состоит во внедрении электронного обучения в практику профессиональной подготовки, дидактически эффективной при условии применения методологии проектирования и целесообразного использования компьютерных технологий обучения, гарантирующих: 1) обеспечение уровня усвоения выше, чем при традиционном процессе обучения; 2) соответствие техническим возможностям реализующих его компьютерной системы обучения (КСО); 3) предоставление в виде, обеспечивающем его дальнейшую формализацию и реализацию в виде программного продукта.

В исследовании рассматривались работы известных учёных методологии и педагогики (В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин и др.); педагогики высшей военной школы (А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.А. Давыдов и др.); дидактики высшей школы (С.И. Архангельский, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов и др.).

В процессе исследования учитывались основные положения педагогического и дидактического проектирования (А.П. Аношкин, Е.С. Заир-Бек, И.А. Ко-

лесникова, В.М. Монахов, П.И. Образцов, О.Н. Олейникова, В.Е. Радионов, В.В. Юдин); образовательно-педагогической прогностики (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, И.А. Липский и др.); психологических теорий обучения и усвоения (П.Я. Гальперин, В.И. Загвязинский, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин и др.), концепций технологизации процесса обучения (С.А. Баляева, Б.П. Беспалько, М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев, А.В. Долматов, В.С. Збаровский, Л.Н. Ланда, Е.С. Полат, П.И. Образцов, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызина, В.Ф. Теницева, А.Н. Томилин, В.А. Трайнев, В.И. Чупрасова и др.), теории учебных задач (Г.А. Балл) и теории дидактических систем (Б.П. Беспалько).

Для решения отдельных задач использовались теоретические положения и методы педагогической информатики (В.П. Соломин, Е.Н. Пасхин, В.Е. Пешкова и др.), подходы к формализации педагогических знаний (В.П. Мизенцев, В.И. Минев, Т.А. Ратанова, Л.П. Леонтьев, А.П. Свиридов, Л.Т. Турбович), подходы к проектированию и применению компьютерных средств и технологий обучения (С.А. Багрецов, А.И. Башмаков, В.П. Беспалько, Б.П. Бичаев, Н.А. Давыдов, В.А. Красильникова, В.В. Мачулин, Е.И. Машбиц, И.А. Морев, И.В. Роберт, А.В. Соловов, А.М. Стручков, В.А. Трайнев и др.), положения концепции автоматизированной среды подготовки морских специалистов (Ю.Ф. Волынец, О.Е. Чудаков), а также концепции системы автоматизированного обучения (А.Н. Печников).

Поскольку внедрение КСО во взаимодействие преподавателя и обучающихся необходимо приводит к трансформации системы обучения из гуманоидной в антропотехническую систему, для решения задач данного исследования использовались отдельные положения и методы теории систем, теории управления и системного анализа, инженерно-психологического и эргономического проектирования (А.Н. Печников) , психолого-педагогического проектирования, чтобы в дальнейшем провести экспертную оценку (Митрахович В.А., Бердюгин С.Ю.), имитационное моделирование, планирование эксперимента и математическую обработку полученных результатов.

Анализируя историю создания вычислительной техники и внедрения информационных технологий в различные сферы деятельности, в том числе в области таких наук, как психология, педагогика, социология и др., следует отметить, что обучающие программные продукты открывают новые горизонты профессионального обучения [1]. Развитие компьютерной техники уходит глубоко корнями во времена, когда для ведения товарно-денежных отношений использовались пальцы, камешки, счетные палочки, ремни или веревки с узелками, счёты абака (более 1500 лет тому назад). Этот период считается *первым ручным этапом* развития вычислительной техники в качестве информационной поддержки, используемой в профессиональной деятельности. На смену простейшим вычислительным устройствам пришли калькуляторы, персональные компьютеры, целевое использование которых можно разделить на три основных периода: создание первых вычислительных аппаратов, век программированного обучения и период интеллектуализации − применения *интеллектуальных тренажёров и коммуникационных технологий при их проектировании и использовании* в учебном процессе (табл. 1).

В настоящее время возможности использования телекоммуникационных связей значительно изменили систему получения профессиональных навыков с помощью компьютерной тренажёрной подготовки, вопросы которой впервые обсуждались на всесоюзных научно-практических конференциях, состоявшихся в Калининграде. В тезисах докладов была предоставлена информация о создании, устройстве и использовании тренажёров. Рассматривались способы запоминания и дальнейшего освоения учащимися необходимых профессиональных действий [5; 6].

Тренажёры рассматриваются как учебно-тренировочные устройства для отработки профессиональных навыков различной деятельности. Отдельные элементы навыков отрабатываются простейшими тренажёрами, в то время как комплекс действий доводится до автоматизма с помощью сложных технологий. Модернизация новых версий технологий происходит в результате анализа применения старых с учётом всех замечаний практического применения. Конечно же, апробация, как правило, происходит в учебном процессе с помощью экспертных систем (ЭС). С их помощью проводится классификация, анализ компонентов, определение методологии, поиск неисправностей и др. Они являются неотъемлемой частью искусственного интеллекта (Египко В.М.).

Наряду с ЭС появились *гипертекстовые информационные системы,* при активировании которых предоставляется возможность получения ссылки на различные источники. Разработка *веб-технологий*, представленная в виде гипертекста В. Бушем (1945), Т. Нельсоном (1965), Pfaffenberger B. (1997), December J. (2002), дала возможность поиска дополнительных сведений информации пользователем. В образовательной практике это веб-учебники, программы *ThinkQuest*. *Мультимедиа* расширила концепции гипертекста с применением графической и звуковой информации и переросла в гипермедиа [3].

Все вышеописанные технологии различных этапов информационной поддержки могут учитываться при проектировании электронного обучения с целью подтверждения в экспериментальной работе научного исследования. Компьютерные технологии и средства обучения сегодня широко внедряются во все сферы образования (А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, Г.К. Селевко, А.М. Стручков). Однако особое место они занимают в подготовке специалистов экстремального профиля, к числу которых относятся профессии морских и военно-морских специалистов. В таких профессиях они обеспечивают подготовку к деятельности в ситуациях, создание которых в реальности либо невозможно, либо опасно.

Таблица 1

Этапы развития информационной поддержки, используемой в профессиональной деятельности

Первый период	начинается с появлением настоящей счетной машины, осуществляющей определенную последовательность инструкций. Выполнение действий стали называть программой, а устройство для вычислений – компьютером. Такие теоретические разработки, как логарифмическая линейка (1654), ткацкий станок Жозефа Мари Жаккара, изобретение перфокарты (1801), арифмометр Карла Томаса (1820-е годы), нашли применение в создании средств, осуществляющих счёт в точных науках, в том числе и для учебных целей (Б. Тарасов, А.В. Дорофеева)
Второй период	применение компьютерных средств можно охарактеризовать как век программированного обучения, начало которого относится к первой половине XX века, когда возросла потребность реализации компьютерных проектов для использования в профессиональной деятельности, в том числе и для военных нужд – баллистики, криптографии, над которыми работали одновременно несколько групп исследователей. Совершенствование размеров, форм и функциональных возможностей вычислительной техники, оснащённой клавиатурой, монитором и мышью, магнитными дисками, дискетами, было достигнуто с появлением точечных транзисторов, новейших систем счисления в программировании, интегрированных электронных микросхем, стандартов для обмена информацией, языков программирования. Использование микрочипов памяти способствовало производству микропроцессоров. Стремительный рост в области программирования отмечен появлением языков программирования (*ЯП*) нового типа, способствующих осуществлению диалога между программистами и машинами. Период 60–80-х годов – период появления огромного количества *ЯП*, нашедших своё применение в учебном процессе таких дисциплин, как программирование, прикладная математика, языки программирования, операционные системы, искусственный интеллект, архитектура ЭВМ [2]. Появление большого количества *ЯП* высокого уровня (в настоящее время их уже более трёх тысяч) обусловлено ориентированием на решение различных классов задач − вычислительных, экономических, графических, экспертных и др. Создание и совершенствование операционных систем, обеспечивающих взаимодействие с внешними устройствами и с пользователем, включают дополнительные функции – средства работы с файлами, защиту информации, многопользовательский режим, индивидуальную работу и работу в сети и т. д. Большую популярность приобретают персональные компьютеры (PC), широко используемые для решения профессиональных задач и образовательной деятельности. Текстовые, программы электронной почты, мессенджеры, мультимедийные программы, компьютерные игры, графические программы, веб-браузеры, среды разработки программного обеспечения предоставляются различными приложениями [3]. В настоящее время в обучении профессиональным навыкам используются различные компьютерные системы: стационарные, планшетные, карманные PC, мобильные телефоны и др. 2 сентября 1969 г. принято считать днём рождения Интернета, компьютерной сети *Internet*. Для общения на огромных расстояниях создаются глобальные информационные сети – одно из важных достижений человечества, способствующих информатизации общества. Глобальная сеть *Internet* объединяет огромное число сетей национального, отраслевого и регионального уровней. Пользователю глобальной сети доступна практически любая область деятельности при обращении к гиперссылке. Большие изменения произошли в области образования и профессиональной деятельности. Режимы информационного обмена *онлайн/офлайн* могут происходить в форме диалога в течение длительного реального времени – периода обработки информации. Режим *онлайн* имеет сходство с разговором по телефону. При режиме *офлайн* происходит обмен информацией, подобный переписке по почте. Существует много глобальных сетей, охватывающих университеты, колледжи и научные центры и объединяющих коллективных участников разных стран
Третий период	начинается с применения глобальных сетей в процессе формирования профессиональных навыков и охарактеризован как век интеллектуализации, использования интеллектуальных тренажёров и коммуникационных технологий в учебном процессе. Стремительный рост информационных сетей заставил по-новому оценить возможности информационных систем и сетей. В сфере социальной практики создаётся гибридный человеко-машинный интеллект, базирующийся в системах интернет-технологий [4]

Актуальность данного научного исследования обусловлена рядом противоречий. Существуют высокоэффективные компьютерные системы обучения (КСО), используемые в реальном процессе обучения в течение длительного времени (более 3–5 лет), но они составляют не более 10–15% от общего числа. Остальные 85–90% составляют неэффективные КСО, которые создаются, но в процессе обучения не используются или используются в течение краткого периода времени (менее полугода). Налицо противоречие между высоким дидактическим потенциалом КСО и отсутствием методов гарантированной реализации этого потенциала [7].

В процессе обучения КСО могут использоваться совместно с преподавателем или раздельно от него. При раздельном подходе к использованию КСО все учебные занятия чётко делятся на два вида, с одной стороны, управление учебной деятельностью обучающихся осуществляется только с помощью КСО, с другой стороны, преподаватель осуществляет управление учебной деятельностью обучающихся.

Мы предлагаем совместный подход к использованию КСО, при котором преподаватель и КСО согласованно выполняют функции управления обучением в процессе проведения одного и того же учебного занятия. При этом преподаватель и КСО как два альтернативных субъекта управления процессом обучения обладают рядом достоинств и недостатков. При совместном управлении деятельностью обучающихся достоинства преподавателя могут компенсировать недостатки КСО, и, наоборот, недостатки преподавателя могут быть компенсированы достоинствами КСО. При раздельном подходе к использованию КСО такая компенсация невозможна. Поэтому целесообразен выбор совместного подхода.

Подходы к педагогическому проектированию и реализации процесса обучения, управление которым осуществляет преподаватель, общеизвестны. Организация самостоятельного взаимодействия обучающихся также в достаточной мере представлена как в педагогической, так и в специализированной технической литературе. А вот вопросы проектирования и реализации процесса обучения совместно с преподавателем и КСО лишь обозначены. Налицо противоречие между целесообразностью оперативного взаимодействия преподавателя и КСО в управлении процессом обучения и отсутствием методов педагогического проектирования такого взаимодействия.

За последние 30–40 лет в педагогике широкое распространение получил технологический подход, при котором описание процесса обучения строится на определенной теоретической основе и в соответствии с парадигмой производственного технологического процесса. В педагогике считается, что педагогическая технология является такой формализованной формой описания процесса обучения, которая полностью обеспечивает его адекватную реализацию и гарантирует получение планируемых результатов.

Однако в информатике оценка этих педагогических технологий как описаний процесса обучения совсем другая. Все авторы, занимающиеся проектированием КСО, указывают на неспособность современной педагогики представить технологическое описание проектируемого процесса обучения в виде, обеспечивающем его дальнейшую формализацию и реализацию средствами информационных и коммуникационных технологий. Следствием этой неудовлетворенности является инициируемый процесс разработчиками КСО создания в рамках информатики некоторой “компьютерной дидактики”, ставящий под сомнение все достижения и положения современной педагогической науки. Налицо противоречие между существующей в педагогике удовлетворенностью в достигнутом уровне технологизации процесса обучения и неспособностью педагогики представить описание процесса обучения в виде, обеспечивающем создание компьютерных технологий обучения.

Приведенные противоречия определяют существование проблемы проектирования компьютерных технологий обучения в сферу профессиональной подготовки специалистов для дальнейшего их эффективного внедрения в учебный процесс. Решение этой проблемы предполагает обоснование и разработку взаимоувязанной совокупности концептуальных положений и практических методов проектирования электронного обучения. В основе компьютерных технологий находятся концепции, выдвинутые в научных трудах таких учёных, как Ю.Ф. Волынец, А.Н. Печников, охватывающие системную задачу проектирования и системную задачу использования электронного обучения (ЭО). Методы эргономического и педагогического проектирования, лежащие в основе методологии проектирования и целесообразного внедрения компьютерных технологий обучения, описаны в научных трудах В.Г. Евграфова, А.Н. Печникова. Методология проектирования компьютерных средств обучения описана в работах В.К. Алтунина, А.М. Стручкова, О.М. Туровского. Концепция интегративно-контекстной подготовки морских специалистов рассматривается в научных изысканиях А.А. Вербицкого, В.Ф. Тенищевой [8].

Применение новых информационных технологий для формирования профессиональных навыков рассматриваются во многих научных изысканиях в области психологии, методики, педагогики и военной педагогики. Проделанный анализ педагогических исследований показал, что с помощью информационных технологий в процессе профессиональной подготовки происходит:

– решение проблем гуманизации, гуманитаризации, гармонизации и информатизации, нацеленных на фундаментализацию профессиональной подготовки специалиста, связывалось с интегрированием профессиональных навыков в процессе обучения различным дисциплинам [9];

– решение проблемы реализации таких принципов профессионального образования, как «обучение через науку», «синтез теории и практики», «интеграция образования, науки и производства», решаются через создание и внедрение в вузовскую подготовку компьютеризированных искусственных технических систем с целью актуализации научно-технических инноваций. Освоение инновационной инженерной деятельности усиливает взаимозависимость социальной детерминации студентов, гуманитаризации и творчества (Н.А. Эмих);

– решение проблемы низкого уровня подготовки студентов в результате недополученных знаний в системе школьного и среднего специального образования связывается с внедрением информационно-компьютерного инструментария в процесс обучения в вузах;

– решение проблемы использования многофункционального MS Excel с помощью графических редакторов, информационно-справочных систем Norton Guide, интегрированного пакета MS Works, пакетов прикладных программ, электронных учебников и т. п. По мнению Л. Куцева, использование информационных технологий позволит защитить обучающихся от появления «комплекса неполноценности» [10], при этом подчеркивается важность создания интерактивных компьютерных поддерживающих программ, имеющих дружественный интерфейс, большую информативную базу и обеспечивающих диалоговое взаимодействие;

− решение проблемы самоактуализации, саморазвития и самореализации студента в осваиваемой профессиональной деятельности решаются через интеграцию в информационных технологиях культурологического, деятельностного, аксиологического, личностно ориентированного и компетентностного подходов в рамках гуманистической образовательной парадигмы [11, 12, 13];

− решение проблемы создания самостоятельной целостной организационно-содержательной единицы учебной программы дисциплины связывается педагогами с ее обеспечением компьютерной поддержкой (С.Я Батышев, К.Я. Вазина, В.Н. Лебедев, Н.Н. Суртаева, П.Ю. Цявичене, Т.Н. Шамова и др.), при этом проблемы контроля вуза за самостоятельной работой обучающегося решаются посредством сетевых технологий обучения в режимах онлайн и офлайн (О.В. Кононова, Л.Н. Жилина);

– решение проблемы информатизации региональных образовательных систем решаются через интеграцию инфокоммуникационных систем и педагогических технологий в процессе учёбы для создания информационно-управленческого пространства образовательного учреждения. Такая информационная база данных обеспечивает более качественный уровень формирования профессиональных знаний, умений и навыков студентов в процессе решения задач практического содержания [14];

− решение вопросы организации действий учащихся по запоминанию учебного материала с помощью компьютерной поддержки реализуется через обеспечение обратной связи (С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Э.Г. Малиночка, Т.П. Аванесова);

− решение проблемы поэтапного усвоения специалистом лингвистического, страноведческого, речевого, рефлексивного и интерактивного компонентов профессиональной деятельности в иноязычной среде в рамках интегративно-контекстного информационного модуля (В.Ф. Тенищева, Т.П. Аванесова);

− решение проблемы дистанционного обучения посредством виртуальных ресурсов при самостоятельном обучении, в том числе и при изучении иностранного языка (Р.В. Ардовская, А.Н. Богомолов, Ю.Н. Веревкина-Рохальская, Н.Т. Ержанов, Е. Гульбинская, В. Демкин, А.В. Дмитриченко, И.И. Пашнина, М.П. Петрова, Л.П. Халяпина, И.Н. Шегай) связывается с дидактически обоснованным использованием интернет-среды, объемно отражающей современный поликультурный мир. (Р.В. Ардовская, Ю.Н. Веревкина-Рохальская, Н.Т. Ержанов, Е. Гульбинская. В.П. Демкин, Е.В. Гульбинская, А.В. Дмитриченко, И.И. Пашнина и др.);

– решение проблемы информационной безопасности [15].

Очевидно, что информационные технологии выступают средством оптимизации образовательного процесса и позволяют решать ряд дидактических и методических задач формирования навыков различных видов речевой деятельности посредством организации самостоятельной работы учащегося. Являясь носителями аутентичных материалов профессионального и страноведческого характера, они направлены на гуманизацию, гуманитаризацию, гармонизацию и интенсификацию учебной деятельности студента, обеспечивая его самоактуализацию, саморазвитие и самореализацию в осваиваемой профессиональной деятельности.

Рассматривая методы и процедуры дидактического проектирования технологий обучения, следует отметить, что их можно представить в виде проектно ориентированных классификационных признаков электронного обучения, где прослеживается взаимосвязь иерархической структуры системы автоматизированного обучения (САО) с эмпирическим правилом оценки возможностей дидактических систем (Г.А. Балл).

Иерархическая структура системы автоматизированного обучения (САО) состоит из типа организационной структуры, вида технологии управления, вида информационной технологии, адаптивных характеристик учебных элементов (УЭ). Тип организационной структуры объединяет обучающегося, (САО) и (АОС). Вид информационной технологии объединяет обучающего, автомати-

зированные обучающие системы (АОС) и компьютерные обучающие системы (КОС). Адаптивные характеристики модели учебных элементов – это функциональные подсистемы КОС, сама КОС и автоматизированные учебные занятия АУЗ (рис. 1).



Рис. 1. Методы и процедуры дидактического проектирования технологий обучения

Достижение цели требует решения совокупности *задач* проектирования электронного обучения с помощью САО, АОС, КОС, КСО, компьютерных технологий обучения (КТО), АУЗ (рис. 2).



Рис. 2. Основные задачи проектирования электронного обучения

Если теоретическое обучение является частью основных типовых процедур, в основе которых находятся информация, контроль, консультация, творчество, исследование, то в основе практического обучения находятся «задача-творчество», «задача-способ», «задача-умение», «задача-навык» (рис. 3).

Методика конструирования ЭО заключает в себе процедуру реализации оптимизирующего подхода к разработке процесса обучения и процедуру эргономического проектирования процесса обучения в рамках дидактического проектирование и конструирования процесса обучения (рис. 4).

Типовая процедура обучения (ТПО) – это последовательность операций, составляющих процедуру (алгоритм) решения родовой дидактической задачи как некоторого множества исходных и требуемых дидактических ситуаций, имеющих один и тот же алгоритм разрешения

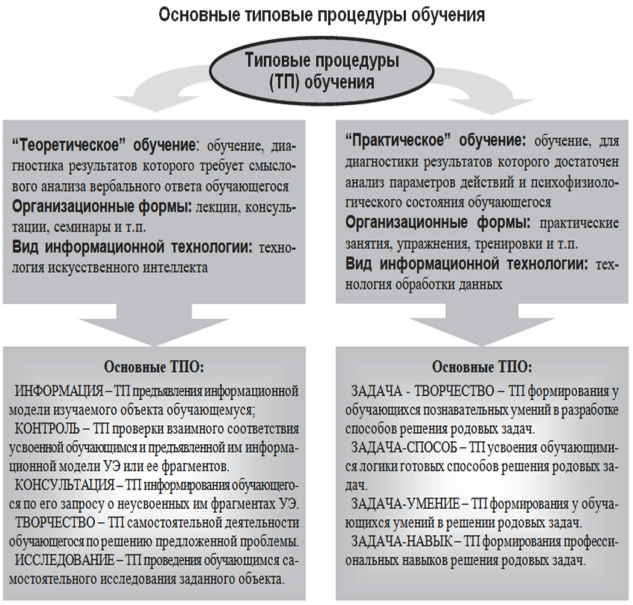


Рис. 3. Типовая процедура обучения



Рис. 4. Методика конструирования ЭО

Являясь результатом совместной работы педагогики и информатики, технология обучения реализуется с помощью ЭВМ. КТО определяется и рассматривается как результат взаимодействия педагогики в проектировании процесса обучения, в котором отдельные процедуры управления учебной деятельностью обучающихся представлены в виде программных продуктов и реализуются ЭВМ. Педагогика (стратегия и тактика обучения), методология системного проектирования (принципы, уровни и виды проектирования), методология технологий управления (компоненты), концепция системы автоматизированного обучения (структуры и принципы функционирования) являются теоретико-методологическим базисом проектирования КТ, которые предусматривают дидактическое проектирование и конструирование сценария обучения (рис. 5).

В соответствии с данными таблицы следует обратить внимание, что педагогика отвечает за разработку стратегии обучения при проектировании КТО, а методика отвечает за разработку тактики обучения.

В исследовании справедливо обосновано, что общепринятая в системотехнике классическая структура технологии управления применительно к процессу обучения непосредственно определяет, что педагогика в процессе разработки электронного обучения играет двоякую роль:



Рис. 5. Общая структура концепции проектирования компьютерной технологии обучения (КТО)

1) служит базовой основой для разработки нормативного технологического описания процесса обучения и определяет требования к средствам его реализации (область эмпирических знаний об условиях, содержании и процедурах эффективного осуществления способов обучения);

2) определяет методологию (принципы, закономерности, структуры) управления с целью обучения (повышения компетентности или квалификации объекта управления) и требования к техническим средствам управления (специальная теория управления).

Проанализировав этапы развития технологий в качестве информационной поддержки для решения проблем профессионального обучения, описанных в научных изысканиях, отметим следующее:

– новейшие электронные проекты отвечают образовательной парадигме, позволяют проводить диагностику уровня усвоения учебного материала, организацию его освоения и закрепления и контроль качества его усвоения; выбирать приёмы и методы дополнительной работы с целью улучшения знаний;

– определение слабого звена и дополнительная работа с ним базируются на теории организации и преобразования знания с помощью компьютерной поддержки с применением обратной связи, способствуют формированию социальной и социокультурной компетенции студентов;

– раскрывают широкие возможности развития познавательных способностей обучающегося, его саморазвития, формирования его творческого потенциала, эмоционально-волевой устойчивости и готовности к трудовой деятельности;

– способствуют освоению стратегий решения типовых задач профессиональной деятельности;

– создают виртуальную образовательную среду для создания решения профессиональных задач.

В этом случае информационные технологии будут выступать средой моделирования профессиональной деятельности студента и общения как средства освоения технологии его будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Образцов П.И. Дидактические аспекты эффективного применения компьютерных средств обучения в вузе. *Сборник научных трудов ученых Орловской области*. Орел: ОрелГТУ, 1996; Выпуск 2: 468–475.
2. Могилев А.В., Пак Н.И., Хеннер Е.К. *Информатика*: учебник. Москва: Academia, 2001: 82–90.
3. Леонтьев В. *Новейшая энциклопедия персонального компьютера*. Москва: ОЛМО-ПРЕСС, 1999.
4. Андреев А.А., Пилипонский А.Г. Проблемы применения ИНТЕРНЕТ в учебном процессе. *Новые технологии в образовании*: материалы VIII Международной конференции. Троицк, 1998.
5. *Тренажёры в формировании профессиональных навыков при подготовке специалистов*: тезисы докладов I Всесоюзного научно-технического семинара. Всесоюзный совет научно-технических обществ. Москва, 1979.
6. *Тренажёры и компьютеризация профессиональной подготовки*: тезисы докладов III Всесоюзной научно-практической конференции. Калининград. Правление союза научных и инженерных обществ СССР. Москва, 1991.
7. Печников А.Н., Шиков А.Н. *Проектирование и применение компьютерных технологий обучения*: монография. Санкт-Петербург: Издательство ВВМ, 2014.
8. Тенищева В.Ф., Филоненко В.А., Кузнецова Ю.С. Профессиональная самоорганизация в иноязычной подготовке морского специалиста. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 2 (87): 106–108.
9. Хомутцов С.В. Гуманизация как ведущая идея развития. *Научно-теоретический и учебно-методический альманах.* Барнаул: Издательство БГПУ, 2002; Выпуск 6.
10. Куцев Л. Компьютерные технологии: опыт использования. *Высшее образование в России*. 2004; № 5: 112–115.
11. Веретенников В.П. *Саморазвитие личности учащихся в условиях дидактической компьютерной среды (на примере изучения гуманитарных предметов)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2003.
12. 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.
13. *Современные тренды высшего образования*: коллективная монография. Ульяновск: Зебра, 2023.
14. *Формирование профессиональных компетенций в высшей школе*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2019.
15. Попова Ю.Н., Кириленко В.В., Рыскин С.В., Козленко С.Л. Основные составляющие профессиональной подготовки курсантов в образовательной среде. *Информационная безопасность – актуальная проблема современности. Совершенствование образовательных технологий подготовки специалистов в области информационной безопасности*: сборник трудов. 2018; № 1 (9): 377–381.

References

1. Obrazcov P.I. Didakticheskie aspekty `effektivnogo primeneniya komp'yuternyh sredstv obucheniya v vuze. *Sbornik nauchnyh trudov uchenyh Orlovskoj oblasti*. Orel: OrelGTU, 1996; Vypusk 2: 468-475.
2. Mogilev A.V., Pak N.I., Henner E.K. *Informatika*: uchebnik. Moskva: Academia, 2001: 82-90.
3. Leont'ev V. *Novejshaya `enciklopediya personal'nogo komp'yutera*. Moskva: OLMO-PRESS, 1999.
4. Andreev A.A., Piliponskij A.G. Problemy primeneniya INTERNET v uchebnom processe. *Novye tehnologii v obrazovanii*: materialy VIII Mezhdunarodnoj konferencii. Troick, 1998.
5. *Trenazhery v formirovanii professional'nyh navykov pri podgotovke specialistov*: tezisy dokladov I Vsesoyuznogo nauchno-tehnicheskogo seminara. Vsesoyuznyj sovet nauchno-tehnicheskih obschestv. Moskva, 1979.
6. *Trenazhery i komp'yuterizaciya professional'noj podgotovki*: tezisy dokladov III Vsesoyuznoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kaliningrad. Pravlenie soyuza nauchnyh i inzhenernyh obschestv SSSR. Moskva, 1991.
7. Pechnikov A.N., Shikov A.N. *Proektirovanie i primenenie komp'yuternyh tehnologij obucheniya*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo VVM, 2014.
8. Tenischeva V.F., Filonenko V.A., Kuznecova Yu.S. Professional'naya samoorganizaciya v inoyazychnoj podgotovke morskogo specialista. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 106-108.
9. Homutcov S.V. Gumanizaciya kak veduschaya ideya razvitiya. *Nauchno-teoreticheskij i uchebno-metodicheskij al'manah.* Barnaul: Izdatel'stvo BGPU, 2002; Vypusk 6.
10. Kucev L. Komp'yuternye tehnologii: opyt ispol'zovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004; № 5: 112-115.
11. Veretennikov V.P. *Samorazvitie lichnosti uchaschihsya v usloviyah didakticheskoj komp'yuternoj sredy (na primere izucheniya gumanitarnyh predmetov).* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2003.
12. 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.
13. *Sovremennye trendy vysshego obrazovaniya*: kollektivnaya monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2023.
14. *Formirovanie professional'nyh kompetencij v vysshej shkole*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2019.
15. Popova Yu.N., Kirilenko V.V., Ryskin S.V., Kozlenko S.L. Osnovnye sostavlyayuschie professional'noj podgotovki kursantov v obrazovatel'noj srede. *Informacionnaya bezopasnost' – aktual'naya problema sovremennosti. Sovershenstvovanie obrazovatel'nyh tehnologij podgotovki specialistov v oblasti informacionnoj bezopasnosti*: sbornik trudov. 2018; № 1 (9): 377-381.

Статья поступила в редакцию 11.12.23

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-137-139

Anyushenkova O.N., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

INTERDISCIPLINARY APPROACH USING COOPERATIVE PROJECT LEARNING METHODOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS. The article is devoted to an issue of using cooperative project-based learning (CPBL) to provide interdisciplinary training for students at the Financial university under the Government of the Russian Federation. The author provides an example of practical use of an interdisciplinary approach in foreign language classes based on cooperative project-based technology. The article covers in detail all the stages of the implemented project: the methodology of project-based cooperative learning is presented; special attention is paid to its implementation through information computer technologies (ICT); the interdisciplinarity of the context of this project proposal is revealed; the importance of interdisciplinarity in higher education is substantiated. In conclusion, the author emphasizes that the introduction of methodologies based on cooperative problem-based learning and an interdisciplinary context into the educational process will facilitate and improve the acquisition by graduates of the necessary skills and competencies to enter the competitive labor market.

Key words: **interdisciplinarity, project-based cooperative learning, foreign language, methodology, higher education, pedagogical approach**

О.Н. Анюшенкова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОЛОГИИ КООПЕРАТИВНОГО ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ

Статья посвящена вопросу использования кооперативного проектного обучения для обеспечения междисциплинарной подготовки студентов финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Автор продемонстрировал пример практического использования междисциплинарного подхода на занятиях по иностранному языку на базе кооперативной проектной технологии. В статье подробно освещены все этапы осуществленного проекта: представлена методология проектного кооперативного обучения; уделено особое внимание его реализации посредством информационных компьютерных технологий (ИКТ); раскрыта междисциплинарность контекста данного проектного предложения; обоснована важность междисциплинарности в высшем образовании. В заключение автор подчеркивает, что внедрение методологий на основе кооперативного проблемного обучения и междисциплинарного контекста в образовательный процесс облегчит и улучшит приобретение выпускниками необходимых навыков и компетенций для выхода на конкурентный рынок труда.

Ключевые слова: **междисциплинарность, проектное кооперативное обучение, иностранный язык, методология, высшее образование, педагогический подход**

Целью данной работы является освещение необходимости междисциплинарного подхода в образовательном процессе в высшей школе и предоставление методологии и результатов его практического применения на занятиях по иностранному языку.

Актуальность данной работы заключается в том, что нынешний мировой контекст характеризуется глобализацией, разнообразием и постоянным изменением. Проблемы, возникающие в нашем обществе, сложны, и их необходимо решать с разных точек зрения, чтобы провести комплексный анализ, который будет способствовать достижению творческих задач, и помогать в поиске новых решений. В этом контексте профессионалы разных дисциплин должны работать вместе, поскольку необходимо объединить знания и идеи, чтобы решать сложные проблемы и достигать исчерпывающего и полного анализа происходящих перемен.

Образовательная сфера, особенно область высшего образования, должна готовить студентов к пониманию и овладению междисциплинарным контекстом, стимулируя такую среду обучения, которая способствует приобретению разнообразных необходимых компетенций и навыков для более эффективной профессиональной деятельности, такой как сотрудничество, командная работа, лидерство, способность критически мыслить, активная позиция и непредубежденность.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что данное проектное предложение по обеспечению междисциплинарности в обучении было реализовано на практике в Финансовом университете, что позволило разработать все необходимые этапы и получить положительный результат.

В качестве методологии исследования использовался метод кооперативного проектного обучения (CPBL). Более того, эта методология была осуществлена с помощью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), поскольку ИКТ способствуют общению, улучшают поиск информации и облегчают сотрудничество.

Новизна работы состоит в том, что ее результаты могут способствовать последующему дальнейшему изучению и практическому применению в высшем образовании междисциплинарного подхода.

Значение междисциплинарности в методологии высшего образования

Междисциплинарность означает интеграцию знаний, идей, методологий, информации, инструментов, навыков или точек зрения из разных областей или дисциплин для более комплексного решения сложных проблем. Таким образом, нынешний мировой глобализированный и сложный контекст все больше и больше требует междисциплинарного подхода к решению социальных, экологических и экономических проблем, что вынуждает находить комплексные решения [1].

Методики преподавания являются одним из ключевых аспектов, которые следует учитывать в высшем образовании. И этот новый контекст требует развития у студентов сквозных и специфических компетенций вместо фиксированного объема узкоспециализированных знаний. «Необходимость использования в процессе обучения современных педагогических технологий сделает возможным воспроизведение учебных ситуаций, которые смогут пополнить традиционные методы обучения… [2, с. 8]. Учащийся больше не является пассивным субъектом, теперь он главное действующее лицо в процессе обучения, и ему необходимо играть активную роль. Со своей стороны педагоги становятся фасилитаторами, играя направляющую роль, мотивируя учащихся к познанию.

ИКТ становятся мощными инструментами, которые могут способствовать участию студентов в образовательном процессе, так как ИКТ предоставляют много возможностей для развития базовых технологических навыков, навыков управления информацией, а также развитию автономного обучения. Следует также учитывать, что нынешние студенты уже с рождения являются продвинутыми пользователями ИКТ.

С другой стороны, дисциплины, связанные с экономикой и управлением, иногда могут быть трудными с точки зрения и обучения, поэтому их преподавание требует внедрения новых методик, которые поощряют критическое мышление, дискуссии и командную работу. Используемые педагогические технологии должны предлагать учащимся самостоятельно находить решения сложных проблем, в которых, помимо применения знаний, полученных в рамках курса, студентам необходимо искать нестандартные творческие решения, работая самостоятельно и/или в команде, чтобы дополнить и даже существенно расширить имеющиеся знания.

Обучение на основе проектов и кооперативное обучение

Это две методологии широко используются в преподавании предметов, связанных с бизнесов и деловым администрированием, реализация которых может быть осуществлена с помощью ИКТ.

Участие в кооперативных групповых взаимодействиях означает активное реагирование на других, внимание и понимание аргументов и противоположных мнений. Когда учащиеся активно участвуют в социальных взаимодействиях, это помогает группе лучше работать вместе. Участие в социальных взаимодействиях важно, поскольку оно помогает облегчить совместное обучение. Это позволяет учащимся делиться знаниями и опытом, организовывать свое обучение, планируя, добиваясь прогресса и демонстрируя свои результаты: «… для успешного формирования навыков устного и письменного профессионального общения необходимо учить студентов систематически использовать все доступные средства и приемы, реализуя стратегии кооперативного сотрудничества» [2, с. 228].

Такое взаимодействие может повысить уверенность учащихся и помочь им преодолеть трудности, с которыми они сталкиваются во время обучения. «Суть кооперативного обучения заключается в совместном приобретении знаний и умений на индивидуальном уровне на основе приобретения опыта сотрудничества учащихся, решении учебных задач путем информационного обмена, анкетирования, взаимного стимулирования, осознания ответственности за обучение и результаты не только самих учащихся, но и их одногруппников» [3, с. 19].

Однако не все так гладко в реальности. Существуют и проблемы, связанные с этим подходом. Например, это может привести к неравномерному распре-

делению задач среди членов группы и к доминированию некоторых, более сильных учащихся в групповом обсуждении.

Таким образом, преподавателю необходимо выбрать релевантные для каждого случая стратегии для создания благоприятной среды обучения с целью эффективного сотрудничества учащихся. Одной из таких стратегий является кооперативное проблемное обучение (CPBL), целью которого является улучшение когнитивного мышления учащихся, их способностей решать проблемы и развивать навыки командной работы. Кооперативное проблемное обучение (CPBL) стимулирует учащихся стать независимыми и работать в небольших группах для поиска совместных решений. Стратегия CPBL обеспечивает дополнительные подходы к обучению, такие как обучение на основе проектов (project-based learning), ситуационное обучение (case-study), совместное обучение (collaborative/cooperative learning). Эти стратегии способствуют созданию более практически значимых и долгосрочных навыков [2, с. 223–228].

Проектно-ориентированное обучение – это метод обучения, при котором учащиеся должны выполнить определенную работу или проект в установленное время. При этом чтобы выполнить поставленную перед ними задачу или решить проблему, им необходимо спланировать, спроектировать и реализовать на практике совокупность различных видов деятельности, основанных на применение полученных навыков и знаний, а также эффективно использовать имеющиеся в их распоряжении ресурсы. Эта методология ориентирована на достижение цели и/или выполнении задачи, и ее основная цель – получить конечный продукт или завершить проект путем решения сложной проблемы, в которой студенты должны применить все свои знания и навыки. Часто в одном общем проекте необходимо применять знания из разных дисциплин.

Таким образом, проектное обучение обычно требует применения информации из разных областей знаний и/или междисциплинарных навыков для решения реальной проблемы. Кроме того, это способствует как совместной работе, поскольку студентам приходится работать в команде, так и мотивирует их на поиск новых знаний для проведения исследований, одновременно способствуя и автономной работе каждого учащегося [4, с. 200–209]. Разработка и выполнение проекта позволяет учащимся закрепить уже полученные знания и, кроме того, внедрить новые знания благодаря сотрудничеству с командой и усилиям, приложенным всеми членами команды.

С другой стороны, преподаватель или сами учащиеся могут заранее распределить роли между членами команды так, чтобы каждый из них сосредоточился на определенном аспекте или внес в проект определенные знания. «Преподаватель стимулирует деятельность студентов по осуществлению самостоятельного поиска и совместной работы и является фасилитатором этой деятельности» [5, с. 20].

ИКТ являются мощными инструментами проектного обучения, позволяющими различным членам команды эффективно общаться, находить всю необходимую информацию и вместе выполнять проект: « … одним из главных критериев выбора средств информационных и коммуникационных технологий для повышения результатов учебно-познавательной деятельности становится способность образовательной технологии мотивировать обучающегося» [5, с. 32] например, с помощью инструментов совместной работы, которые предлагает Google Drive.

Проект междисциплинарного контекста

Далее представлен проект по обеспечению междисциплинарного контекста в высшем образовании на занятиях по иностранному языку. В частности, этот проект был реализован в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации преподавателями Департамента английского языка и профессиональной коммуникации и охватывал две темы: «Структура, организация и управление предприятием» и «Информационные системы компании». Данные темы преподаются на факультете Высшей школы экономики в рамках курса изучения иностранного языка. Студенты изучают предмет и работают вместе в аудитории и самостоятельно. Эти темы являются первым знакомством студентов с различными формами организации бизнес-предприятий и управления ими, а также демонстрируют, какие программные продукты используют компании для организации и управления.

Изучение данных тем было разделено на три основные части:

– теоретическую, где основные концепции объяснялись с помощью совместных лекций, мастер-классов, презентаций и семинаров с представлением и разбором разнообразных бизнес-кейсов;

– проектную самостоятельную работу, где студенты индивидуально работали по поиску необходимой дополнительной информации;

– финальный проект, в котором студенты работали в группах по 4 человека над выбором и обоснованием формы бизнес-предприятия и разработкой проекта базы данных для управления всей информацией организации.

Обе темы относятся к дисциплине делового администрирования, но области их интересов различны; следовательно, студенты могут дополнить свои знания посредством получения дополнительных знаний другого предмета.

Это предложение было реализовано в окончательном проекте по этим двум темам. Чтобы обеспечить междисциплинарный контекст и подчеркнуть важность и необходимость работы с междисциплинарными задачами, студенты, обучающиеся по двум темам, должны были разработать общий итоговый проект, анализируя конкретную фирму или организацию. Более того, стремясь мобилизовать студентов и университетское сообщество в целом, проект должен был проанализировать компании или организации с социальными или экологическими инициативами. Выполнение этих задач было разделено между студентами команды, поэтому им необходимо было общаться и обмениваться идеями и знаниями для реализации общего проекта.

Этот проект был разработан в основном с помощью методологий проектного обучения и обучения. Применение ИКТ было необходимо учащимся для общения, поиска информации, совместной работы и т. д. В частности, следующие пункты объединяли основные идеи для реализации данного проекта:

– студенты были сгруппированы в команды по 4–6 человек. Студенты из команды, отвечающие за часть проекта, связанного с темой «Организация и управление предприятием», представляли свои предложения гипотетической компании или организации с социальными или экологическими целями/инициативами, для которой они осуществляли проект, с использованием видеопрезентации. Остальные члены команды отвечали за тему «Информационные системы компаний», выбирали и представляли на суд всей команды наилучшие программные продукты в сфере управления бизнес-предприятием;

– Члены команды, отвечающие за тему «Организация и управление предприятием», помогали студентам, занимающимся темой «Информационные системы компании», определить информационные потребности компании или организации, а те, в свою очередь, способствовали другим идентифицировать информационные системы и ИКТ, которые могли бы помочь в управлении организацией;

– письменная часть проекта по обеим темам была выполнена совместно всеми членами команды, при этом им необходимо было сообща работать над документом на Google Диске, следуя инструкциям и разделам, предложенным преподавателями;

– для членов каждой команды была определены роль, и каждая команда выбирала лидера, который, помимо связи с преподавателями, отвечал за мотивацию и нес ответственность за принятие решений, если проект застопорится;

– также был выбран посредник/организатор, который отвечал за связь между членами команды в случае возникновения вопросов или проблем; беспокоился и отслеживал такие аспекты работы группы, как формат отчетов, даты окончания работы и т. д.

Для оценки общего проекта, включающего в себя две междисциплинарные темы, учитывались следующие аспекты:

– усилия каждого члена команды по поиску необходимой информации;
– сотрудничество внутри команд;
– оценка и самооценка членов каждой команды;
– оригинальность и возможность применения предложенных идей;
– адаптация к программе каждого предмета;
– форма представления окончательного проекта и процент вклада каждого члена команды.

В заключение необходимо подчеркнуть, что, учитывая нынешнюю сложную среду, педагоги-профессионалы должны развивать определенные подходы и навыки для решения различных сложных образовательных проблем и ситуаций, которые могут возникнуть у будущих выпускников в их профессиональной жизни, что потребует от них принятия решений на междисциплинарной основе.

Университет должен предоставить соответствующие инструменты, чтобы студенты были готовы к успешному профессиональному будущему. Внедрение методологий на основе кооперативного проблемного обучения и междисциплинарного контекста в образовательный процесс облегчит и улучшит приобретение необходимых навыков и компетенций для выхода выпускников на конкурентный рынок труда.

Обучение на основе данной технологии подготовит студентов к работе в постоянно меняющемся мире, где необходимо объединять знания из разных дисциплин и работать сообща, чтобы противостоять разнообразным негативным обстоятельствам, которые могут подстерегать их на профессиональном поприще.

Библиографический список

1. Tarrant S.P., Thiele L.P. Enhancing and promoting interdisciplinarity in higher education. *Journal of Environmental Studies and Sciences*. 2017; Vol. 7, № 2: 355–360.
2. Melnichuk M.V., Anyushenkova O.N., Digtyar O.Yu., Arevkina V., Zakirova E. Communicative strategy “Project Proposal “ as a method of teaching a foreign language to students of business specialities. *INTED 2020. INTED2020 Proceedings*. 2020: 223–228.
3. Анюшенкова О.Н. Кооперативное обучение как педагогический подход и стратегия преподавания и обучения в высшей школе. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета.* 2022; Т. 12, № S1: 18–22.
4. Gillies R.M. *Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. International Journal of Educational Research*. 2019; Vol. 97: 200–209.
5. Агальцова Д.В., Агошкова А.В., Анюшенкова О.Н., Белогаш М.А. и др. *Иностранные языки в высшей школе: новая реальность*: монография. Москва, Общество с ограниченной ответственностью “Издательство Прометей” 2022.

References

1. Tarrant S.P., Thiele L.P. Enhancing and promoting interdisciplinarity in higher education. *Journal of Environmental Studies and Sciences*. 2017; Vol. 7, № 2: 355-360.
2. Melnichuk M.V., Anyushenkova O.N., Digtyar O.Yu., Arevkina V., Zakirova E. Communicative strategy “Project Proposal “ as a method of teaching a foreign language to students of business specialities. *INTED 2020. INTED2020 Proceedings*. 2020: 223-228.
3. Anyushenkova O.N. Kooperativnoe obuchenie kak pedagogicheskij podhod i strategiya prepodavaniya i obucheniya v vysshej shkole. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022; T. 12, № S1: 18-22.
4. Gillies R.M. *Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. International Journal of Educational Research*. 2019; Vol. 97: 200-209.
5. Agal’cova D.V., Agoshkova A.V., Anyushenkova O.N., Belogash M.A. i dr. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole: novaya real’nost’*: monografiya. Moskva, Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost’yu “Izdatel’stvo Prometej” 2022.

Статья поступила в редакцию 14.01.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-139-141

Anyushenkova O.N., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

PREVENTION CHEATING IN ONLINE PROCTORED EXAMS IN HIGHER SCHOOLS. Cheating and attempts to fraud in exams are as old as exams themselves. However, in recent years, due to the development of innovative Internet technologies, mobile devices and the widespread use of the Internet, the conditions for conducting exams have changed significantly and completely new forms have appeared. An online proctored exam is an exam that can be taken anywhere, not just in the exam room of an educational institution. Supervision can be carried out either by a human “remote proctor” or completely without human intervention using special software, a webcam and a keyboard. The article gives an idea of online exams with proctoring, discusses in detail their advantages and disadvantages, identifies possible scenarios and technically solutions for their implementation. The author provides examples of the main types and motives for cheating and fraud in online exams, followed by conclusions about traditional and technical possibilities for cheating in online exams using a proctored system.

Key words: **online proctored exams, cheating, fraud prevention, higher education, motives, scenarios, practical examples**

О.Н. Анюшенкова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

ПРОФИЛАКТИКА ОБМАНА НА ОНЛАЙН-ЭКЗАМЕНАХ С ПРОКТОРИНГОМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Мошенничество и попытки обмана на экзаменах так же стары, как и сами экзамены. Однако за последние годы вследствие развития инновационных интернет-технологий, мобильных устройств и широкому использованию Интернета условия проведения экзаменов существенно изменились, и появились совершенно новые формы. Онлайн-экзамен с прокторингом – это экзамен, который можно сдавать где угодно, не только в экзаменационной аудитории учебного заведения. Надзор может осуществляться как человеком – «удаленным проктором», так и полностью проходить без его участия, с помощью специального программного обеспечения, веб-камеры и клавиатуры. В данной статье дается представление об онлайн-экзаменах с прокторингом, подробно рассматриваются их преимущества и недостатки, выявляются возможные сценарии и технические решения их проведения. Автор приводит примеры основных типов и мотивов мошенничества на онлайн-экзаменах с последующими выводами о традиционных и технических возможностях обмана на онлайн-экзаменах с применением системы прокторинга.

Ключевые слова: **онлайн-экзамены с прокторингом, списывание, предотвращение мошенничества, высшее образование, мотивы, сценарии, практические примеры**

Целью данной работы является освещение такой достаточно новой для российских университетов процедуры, как проведения онлайн-экзаменов с прокторингом.

Актуальность данной работы заключается в том, что, поскольку обширные исследования мошенничества на онлайн-экзаменах по-прежнему в значительной степени отсутствуют, многие экзаменаторы очень не уверенны в практике прокторинга, и понятно, что онлайн-экзамены с применением подобной технологии подвергаются очень критичному анализу.

Теоретическая и практическая значимость итогов работы состоит в том, что в данной статье автором очерчен весь спектр проблем, связанных в проведением онлайн-экзаменов с применением системы прокторинга, а также предложена апробированная пошаговая методика проведения подобных экзаменов в высшей школе.

В качестве методологии исследования автором представлена разработанная поэтапная методика проведения онлайн-экзаменов с прокторингом на основе опыта Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Новизна работы состоит в том, что ее результаты могут способствовать дальнейшему изучению и практическому применению онлайн-экзаменов с прокторингом в высшем образовании.

Онлайн-экзамены с прокторингом

В последние годы наметилась четкая глобальная тенденция от экзаменов лицом к лицу в лекционной аудитории к онлайн-экзаменам, особенно онлайн-экзаменам с применением прокторинга. Для этого существует множество причин: с одной стороны, многие образовательные учреждения перевели часть своего обучения в формат Интернет, и теперь им также необходимо перевести систему оценивания в онлайн [1, с. 227]. В то же время у студентов и преподавателей теперь есть необходимые технические возможности и устройства для сдачи электронных экзаменов дома. Пандемия COVID–19 и связанные с ней ограничения на проведение очных экзаменов в аудиториях учебных заведений также оказали решающее влияние на использование онлайн-курсов и онлайн-экзаменов [2, с. 181].

Разница между типичными онлайн-экзаменами, проводимыми на университетской платформе обучения, и онлайн-экзаменами с прокторингом заключается в дополнительном контроле во время экзамена. Это может быть либо человеческий, либо автоматизированный прокторинг с помощью программного обеспечения. Экзамены с прокторингом, в определении Ситсеса (2016), понимаются как «... форма цифровой оценки, которая позволяет сдавать экзамен из любого места. Программное обеспечение для онлайн-прокторинга обещает позволить студентам и участникам курсов сдавать экзамены где угодно (например, дома) безопасным и надежным способом. Программное обеспечение для мониторинга, видеоизображения и возможность контролировать экран учащихся должны предотвратить их мошенничество» [3, с. 8].

Преимущества и недостатки онлайн-экзаменов с прокторингом

Дополнительный онлайн-прокторинг имеет ряд преимуществ перед обычным онлайн-экзаменом. Например, он может проводиться за пределами экзаменационного зала учебного заведения и при этом контролироваться. Многие участники считают, что экзамен дома более удобен для пользователя, и образовательные учреждения получают дополнительные финансовые преимущества, поскольку инфраструктура не требуется.

С точки зрения безопасности онлайн-экзамены с прокторингом обеспечивают большую защиту от мошенничества, чем онлайн-экзамены без какого-либо контроля либо под наблюдением одного экзаменатора на несколько экзаменующих. Исследования показывают, что безопасность онлайн-экзаменов с прокторингом такая же, как и экзаменов в лекционных аудиториях. Однако онлайн-экзамен с прокторингом – это технически сложное мероприятие, которое не всегда можно легко реализовать на каждом компьютере или мобильном устройстве. Противники онлайн-экзаменов с прокторингом также критикуют обязательную регистрацию персональных данных и инвазивное вторжение в частную жизнь экзаменуемых.

Обман и академическая нечестность

Обманное поведение не является чем-то новым или изолированным для любой страны. Обман существовал почти в каждом человеческом обществе. В литературе термин «обман» в академическом контексте ассоциируется с академической нечестностью. Академическая нечестность может включать в себя различные виды поведения, такие как мошенничество на экзаменах, покупка работ, написанных другими, чрезмерное использование ссылок, плагиат, ложь о содержании статей, фальшивые рекомендации, манипулирование персоналом, задействованным в процессе проверки, и это лишь некоторые из них.

Обман на экзамене можно определить как преднамеренное действие, при котором студент принимает сознательное решение участвовать в академическом мошенничестве, используя несправедливое преимущество, приводящее к искажению оценки его способностей и знаний, что зачастую сопровождается риском обнаружения и наказания. Еще один часто встречающийся в литературе термин – «электронное мошенничество» (e-Cheating). Под ним понимаются любые формы мошенничества, которые включают использование технологических устройств, поэтому не ограничиваются форматом онлайн-экзамена.

Стимулы к мошенничеству и частота мошенничества

Понимание стимулов и причин списывания учащимися особенно важно, учитывая тенденции, которые показывают, что списывание и обман на экзаменах широко распространен и продолжает расти. На протяжении многих лет проводились исследования, пытающиеся выявить аргументы, лежащие в основе мошеннического поведения. На основе многочисленных исследований мотивов и стимулов к обману были выявлены и суммированы некоторые аргументы, представленные разными авторами, которые можно классифицировать по таким подгруппам, как моральные, социальные и экономические стимулы.

Некоторые аргументы в пользу списывания, такие как давление, награда за победу, экономические и социальные стимулы, касаются студенческой среды, тогда как другие стимулы, такие как коррупция, теории девиации, носят, скорее, моральный характер. Однако многие исследователи полагают, что необходимо переориентировать исследования на отношения и личностные качества студентов, поскольку они считаются «неконтролируемыми переменными».

Результаты исследований убедительно свидетельствуют об увеличении мошеннического поведения на протяжении десятилетий, а также о пользе прокторинга говорит разница в частоте мошенничества при разных форматах проведения экзаменов, таких как традиционный формат (иногда также называемый очным (face-to-face (F2F)) и формат онлайн-курса.

Тактика мошенничества на экзамене

Несмотря на огромное количество исследований мошенничества, существует не так много точных классификаций мошеннического поведения. С другой стороны, в Интернете можно найти множество сборников тактик мошенничества (Cheating Tactics (CT)), сделанных самими студентами. Эти сборники подразумевают, что, хотя некоторые тактики обмана адаптированы к конкретным форматам экзаменов, существует также ядро, которое в основном не зависит от формата. Многие из конкретных тактик можно представить с помощью классификации Синдре и Чиумамилла, которые выделяют следующие тактики мошенничества [4]:

1. Выдача себя за другое лицо.
2. Использование вспомогательных средств, запрещенных на экзамене.
3. Плагиат.
4. Помощь/сотрудничество.
5. Нарушение времени.
6. Инспектор/проверяющий-обманщик.

Общим фактором между вышеупомянутыми тактиками является то, что попытка мошенничества происходит во время самого экзамена, в отличие от других тактик мошенничества, таких как кража ответов, задержка сдачи экзамена под ложным предлогом, подмена ответов из хранилища файлов во время/до проверки экзамена.

Сценарии и технические решения для онлайн-экзаменов с прокторингом

Онлайн-экзамены с прокторингом могут поддерживать различные сценарии проведения. Однако есть три основных типичных варианта технических решений для подобных экзаменов:

– ***Live Proctoring*** (когда экзаменуемый контролируется человеком-проктором),

– ***Record & Review*** (когда экзамен и видео экзаменуемого автоматически записываются и позже просматриваются человеком),

– ***Automatic Proctoring***, ***автоматический прокторинг*** (когда весь процесс экзамена полностью автоматически поддерживается программным обеспечением).

Процесс проведения онлайн-экзаменов с прокторингом

Организация и процесс проведения экзаменов с прокторингом в большинстве случаев состоит из шести структурированных этапов и варьируется от подготовки к экзамену и выполнения необходимых технических и организационных процедур до проведения демонстрационного, а затем и настоящего экзамена. После завершения результаты оцениваются, а полученные данные архивируются. Рассмотрим все этапы подробнее.

1. Подготовка всего тестового сценария проведения онлайн-экзамена с прокторингом:

– определение формы экзамена;
– подготовка темы экзамена;
– знакомство студентов и проверяющего персонала с инструментами прокторинга в LMS;
– планирование расписания;
– подготовка информации о защите персональных данных участников.

2. Проведение демоэкзамена:

– определение необходимых инструментов прокторинга;
– уточнение, необходимости запасного или альтернативного теста;
– размещение демонстрационного/пробного экзамена с примерами всех типов вопросов.

3. Подготовка тестовых вопросов для настоящего экзамена с прокторингом:

– уточнение типов вопросов и содержания настоящего экзамена;
– определение общих условий проведения экзамена (время и т. д.);
– апробация реального сценария экзамена с разными пользователями непосредственно в LMS.

4. Проведение реального экзамена:

– активирование настоящего экзамена;
– проверка технической доступности и возможности экзаменующихся справиться с вопросами;
– получение первого впечатления о произошедших случаях мошенничества сразу после окончания первых тестов.

5. Последующие результаты экзамена:

– оценка настоящего экзамена;
– просмотр оценок прокторинга и выявление мошенничества;
– предоставление оценок за экзамен экзаменуемым.

6. Закрытие:

– удаление данных прокторинга;
– архивирование теста и результатов.

Процедуры контроля экзамена

Хорошая система контроля над проведением онлайн-экзаменов должна как выявлять факт мошенничества со стороны студентов, так и препятствовать ему. В ответ на необходимость сокращения масштабов мошенничества среди студентов за прошедшие годы появился разнообразный набор процедур экзаменационного контроля (ПЭК) (exam control procedures (ECP)), которые могут помочь уменьшить количество мошенничества в любом формате экзамена.

Как и в случае с тактикой мошенничества, онлайн-форумы и сборники «лучших практик» для безопасной экзаменационной среды можно найти в Интернете. Их можно разделить на две категории: ***процедуры для разработки экзамена*** (например, рандомизированные экзаменационные вопросы, использование разнообразного формата теста или частое изменение элементов экзамена) и ***процедуры экзаменационного контроля для экзаменационной среды*** (например, обеспечение безопасности помещения/компьютера, проверка на плагиат, использование инструментов биометрической идентификации и прокторинг).

В конкретном случае онлайн-экзамена с прокторингом ПЭК должны учитывать особую задачу, заключающуюся, во-первых, в содействии поддержанию целостности процесса тестирования во время процесса идентификации, гарантируя, что личность сдающего экзамен соответствует личности студента, утверждающего, что именно тот студент сдает экзамен. Во-вторых, не допустить использования неподходящих вспомогательных средств, таких как книги, заметки или доступ к веб-сайтам во время теста.

Наконец, хотя введение четко установленных кодексов чести и четких инструкций (т. е. определение конкретных правил экзамена) не является ПЭК как таковым, оно также выступает важным фактором в снижении уровня мошенничества среди студентов.

Дизайн-экзамен с прокторингом

В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации в этом учебном году на дистанционных отделениях экзамены впервые проводились с помощью автоматизированного программного обеспечения для прокторинга, а доступ к нему был предоставлен студентам через платформу Moodle. Данное программное обеспечение имеет широкий спектр различных настроек прокторинга. Настройки экзамена отвечают за идентификацию и мониторинг экзаменуемого с помощью Интернета, аудио и записи экрана, а также других функций; в то время как другие настройки программы выделяют выбранное подозрительное поведение и генерируют его процент для каждого студента во время проведения экзамена.

Что касается содержания, то экзамены состояли из нескольких частей, основанных на разных темах и охватывавших всю программу курса с использованием различных типов вопросов (множественный выбор, вопросы «верно – неверно» и тип эссе), рандомизации вопросов и создании ограничения по времени.

Попытки мошенничества, произошедшие во время экзаменов, можно классифицировать по трем категориям: неразрешенные вспомогательные средства, сотрудничество с другими людьми во время экзамена. Все выявленные случаи академической недобросовестности тщательно расследовались для принятия мер недопущения подобного в будущем.

На основе проведенных исследований возможных тактик мошенничества и практического использования онлайн-экзамена с применением системы прокторинга были сделаны следующие выводы:

– во-первых, онлайн-экзамены с прокторингом, по-видимому, уязвимы для различных тактик обмана. Они могут варьироваться от довольно сложных технических тактик мошенничества, например, неразрешенного сотрудничества экзаменуемых через локальную сеть) до более «традиционных», таких как использование скрытых шпаргалок;

– во-вторых, полученные знания могут стать первым шагом к снятию беспокойства по поводу достоверности онлайн-экзаменов с прокторингом и смещению фокуса исследований на разработку более продвинутых процедур контроля экзаменов, что позволит и студентам, и преподавателям извлечь выгоду из возможностей экзаменов такого типа.

Библиографический список

1. Авдеева Е.Л., Танцура Т.А., Чикилева Л.С., Анюшенкова О.Н. и др. Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: вызовы и перспективы: монография. Москва, 2021: 346.
2. Анюшенкова О.Н. Стратегии адаптации высшего образования к цифровой экономике. Самоуправление. 2022; № 4 (132): 179–182.
3. Sietses L. White Paper Online Proctoring: Questions and answers about remote proctoring. Utrecht, 2016.
4. Sindre G., Chieumamilla A. E-exams versus paper exams: A comparative analysis of cheating-related security threats and countermeasures. 2020.

References

1. Avdeeva E.L., Tancura T.A., Chikileva L.S., Anyushenkova O.N. i dr. *Sovremennye tendencii v cifrovom inoyazychnom obrazovanii: vyzovy i perspektivy*: monografiya. Moskva, 2021: 346.
2. Anyushenkova O.N. Strategii adaptacii vysshego obrazovaniya k cifrovoj `ekonomike. *Samoupravlenie*. 2022; № 4 (132): 179-182.
3. Sietses L. *White Paper Online Proctoring: Questions and answers about remote proctoring.* Utrecht, 2016.
4. Sindre G., Chieumamilla A. *E-exams versus paper exams: A comparative analysis of cheating-related security threats and countermeasures.* 2020.

Статья поступила в редакцию 14.01.24

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-141-143

***Afanasiev* I.V.,** *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ivafanasev@fa.ru*
***Kaitov A.P.,** Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: Kaitovap@mgpu.ru*

LEADING TRENDS IN THE CREATION AND DEVELOPMENT OF YOUTH MOVEMENTS IN MODERN RUSSIA. The revival and development of youth movements in modern Russia makes it necessary to determine the leading trends in their creation and development. A differentiation of movements within youth groups into constructive and destructive has been revealed. It is stated that along with positive trends in the development of youth movements, negative ones also appear, accompanied by child, adolescent and youth drug addiction. Stabilizing and destabilizing factors influencing and determining trends in the development of youth movements are identified. Particular attention is paid to the analysis of drug addiction among youth as one of the types of deviant behavior that requires special attention and direction of the activities of youth movements with a positive orientation. The role and significance of social institutions, including youth movements, in the prevention of deviant behavior of children and youth is outlined.

Key words: **international and national youth movements, constructive and destructive, stabilizing and destabilizing factors, youth movement trends, social institutions**

***И.В. Афанасьев**, канд. юрид. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ivafanasev@fa.ru*
***А.П. Каитов**, канд. соц. наук, доц., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Kaitovap@mgpu.ru*

ТЕНДЕНЦИИ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Возрождение и развитие в современной России молодежных движений обусловливает необходимость определения ведущих тенденций их создания и развития. Выявлена дифференциация движений внутри групп молодежи на конструктивные и деструктивные. Констатируется, что наряду с позитивными тенденциями развития молодежных движений проявляются и негативные, сопровождающиеся детской, подростковой и молодежной наркотизацией. Определены стабилизирующие и дестабилизирующие факторы, определяющие тренды развития молодежных движений. Особое внимание уделено анализу наркомании в молодежной среде как одному из видов девиантного поведения, требующего особого внимания и направления деятельности молодежных движений с позитивной направленностью. Обозначена роль и показана значимость социальных институтов, включая молодежные движения в профилактике девиантного поведения детей и молодежи.

Ключевые слова: **международные и национальные движения молодежи, конструктивные и деструктивные, стабилизирующие и дестабилизирующие факторы, тенденции молодежного движения, социальные институты**

Федеральный закон № 261-ФЗ от 14.07.22 «О российском движении детей и молодежи» провозгласил необходимость «выработки единой политики воспитания детей и молодёжи в образовательных организациях, объединениях, движениях, сообществах и клубах…» [1, с. 10]. 20 июля 2022 года в Артеке состоялось учредительное собрание лидеров двадцати шести детских и молодежных объединений. Участники собрания обсудили организационные механизмы, социальные технологии и содержательные направления развития деятельности организации. В декабре 2022 года состоялся первый съезд российского движения детей и молодежи, который определил его название, программу направлений деятельности, миссию и ценности, основные формы и методы деятельности. В работе съезда участвовали 1,5 тысячи представителей всех 89 регионов страны: из каждого региона в столицу прибыли по 16 делегатов: 13 детей, два педагога-наставника и председатель. Сам факт переголосования названия движения свидетельствует о необходимости определения ведущих тенденций, социальных технологий их создания и развития. Признавая молодежь основным стратегическим ресурсом страны, обеспечивающим ее развитие в будущем, необходимо создавать условия для эффективного и результативного включения ее в общественные процессы, в том числе посредством основания и развития молодежных движений.

Нормативно-правовая основа молодежной политики, разработка и реализация программ подготовки лидеров молодежных движений базируется на принципах и нормах международного права, Конституции РФ, Федеральных законах (ФЗ) например, на ФЗ «О российском движении детей и молодежи» от 14 июля 2022 № 261-ФЗ; Указах Президента Российской Федерации, например о создании Российского движения школьников (29 октября 2015 г. № 536); распоряжениях Правительства Российской Федерации и иных нормативно-правовых актах, включая муниципальные правовые акты, регулирующие отношения в сфере молодежной политики.

Сегодня молодежные движения объединяют более 3,3 млн членов, из них более 2,9 млн детей, 93 тыс. родителей, 252 тыс. педагогов, которые добровольно присоединились к движению, участвуют в проектах и растут вместе с движением.

Анализ практики молодежных движений за рубежом, в котором представлены две крупные группы – *международные* и *национальные* движения, позволяет определить тенденцию разделения движений внутри групп на *конструктивные* и *деструктивные* (разрушающие личность). В результате анализа практики молодежного движения в России, рассматривая ее как сложную систему, существующую на различных уровнях при политической, социально ориентированной или религиозной направленности, можно выделить имеющиеся тенденции, направленные на разделение молодежных движений на конструктивные и деструктивные по типу представленных диад, например, космополитические – националистические; экстремистские – пацифистские и др. Порой деструктивное выражение молодежной субкультуры может принимать делинквентный характер, когда группы молодежи совершают поступки, которые приносят ущерб обществу и считаются правонарушениями. Поэтому необходимость выявления ведущих тенденций создания и развития молодежных движений как массового общественно значимого объединения участников, преследующих социальные, политические и иные общественно полезные цели, разделяемые участниками движения, определяет актуальность данного исследования.

Целью данной статьи является обоснование тенденций, раскрывающих факторы создания молодежных движений, дифференциация их на позитивные, заслуживающие поддержки и закрепления в массовой практике, и негативные, требующие определенных мер, в том числе превентивных, по снижению их деструктивного влияния на молодежь.

Достижение сформулированной цели предполагает решение следующих *конкретных задач*:

– выявить ведущие тенденции создания молодежных движений и осуществить их классификацию;

– определить позитивные и негативные тенденций развития молодежных движений и сформулировать их основные признаки;

– охарактеризовать позитивные, стабилизирующие и дестабилизирующие факторы влияющие и определяющие тренды развития молодежных движений;

– обозначить роль и значимость социальных институтов, включая молодежные движения в профилактике девиантного поведения детей и молодежи.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении экстраполяционных конструктивных и непрерывно эволюционирующих форм молодежного движения в современный социум, возможностей и особенностей возрождения существовавших ранее движений, имевших в свое время статус мощной позитивной политической силы; анализе зарождающихся новых практик общественной молодежной активности, отвечающих вызовам российской действительности.

Теоретическая значимость материалов статьи заключается в том, что в ней уточнены имеющиеся представления о системе молодежного движения как о целеустремленном, целостном образовании, состоящим из взаимосвязанных элементов, каждый из которых и совокупность которых неразрывно связаны с внешней средой и приобретающую тем самым интегративные качества и признаки формирования гражданского самосознания и гражданской позиции составляющих ее субъектов (молодого поколения) посредством включения их в общественно значимую деятельность.

Практическая значимость состоит в том, что материалы исследования могут быть полезными и непосредственно использованы для разработки программ подготовки лидеров молодежных движений; востребованы и в качестве содержательно-методического обобщения и создания на этой основе прогностических моделей развития молодежных движений, которые в дальнейшем послужат практическим инструментарием реализации подобных программ.

Научная аргументация представленных в статье результатов основана на использовании ключевых элементов описательного, сущностно-содержательного, ретроспективного и сравнительно-сопоставительного методов исследования.

В современной России одной из первых (1991 г.) была создана Федерация молодежных организаций под названием «Юная Россия» под председательством А.Ю. Тюлюбаева, которая предъявила заинтересованной общественности ряд уникальных для того времени программ («Возрождение», «Сохраним Россию для себя и себя для России!», «Я Сам», и многие другие) воспитания молодежи.

Через четыре года (1995 г.) было создано и эффективно заработало общероссийское общественное движение «Детские и молодёжные социальные инициативы». К его первостепенным задачам относилась пропаганда здорового образа жизни, социальная поддержка детей в трудной жизненной ситуации, гражданское и патриотическое воспитание. Эта организация объединяла молодых людей с активной жизненной позицией, неравнодушных к проблемам окружающих их людей.

Социальным или, точнее, воспитательным «продуктом» деятельности данного объединения можно считать прирост в социальном и духовно-нравственном развитии личности молодого человека через активную социально значимую деятельность, которая строилась посредством реализации таких программ, как «Школа гражданского общества»; «Юное поколение выбирает книгу»; «Диалог индивидуальностей». Эти программы были нацелены на решение задач, направленных на привлечение молодёжи к участию в формировании российского гражданского общества, развитию в них необходимых для этого качеств личности; воспитание нравственно здоровой молодежи через использование книги как инструментария личностного развития; создание подлинно эффективного волонтерского движения, своеобразного кураторства детей из неблагополучных и неполных семей или детского дома.

В начале XXI века начался новый этап развития молодежного движения, который можно охарактеризовать как этап государственного регулирования молодёжного движения. Это регулирование характеризовалось следующими чертами: возвращение к образцам прошлого, например, к организациям по типу пионерских; регулирование напрямую через молодежные объединения, примером которых может служить «Идущие вместе» и «Молодёжное единство»; выстраиванием социально-молодежной партнерской бизнес-модели. Так появился проект «Новая цивилизация».

Одним из сегодняшних и позитивных примеров общественно-государственного движения молодежи является «Движение первых». Функционирование «Движения первых» основано на разработанной Концепции программы воспитательной работы. В ней определена миссия «Движения первых», которая состоит в следующем: государство обязуется предоставить подрастающему поколению возможности для реализации собственных инициатив. Содержание программы «Движение первых» в полной мере учитывает индивидуальные особенности каждого участника движения, особенности участников, имеющих ограниченные возможности здоровья, а также детей, воспитывающихся без родителей, детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Следует особо отметить, что работа по программе «Движение первых» основывается на лучших традициях, выработанных за всю историю отечественной педагогики.

Рассматривая содержание программы, необходимо обозначить её основные задачи. Прежде всего, это формирование внутренней устойчивой и позитивной позиции личности по отношению к себе, к миру, окружающим людям и природе; формирование гражданской идентичности; умения определяться в многообразии ценностей; развитие личности, знающей и соблюдающей свои права и обязанности, то есть социально активной и ответственной, умеющей оказать помощь как себе, так и другому человеку.

Воспитательная работа в рамках «Движения первых» строится с учётом следующих подходов:

– субъектно-деятельностного – ребенок сам активный субъект деятельности; он действует, творит, развивается только в собственной деятельности;

– – экосистемный – ребенок действует и живет на основе принципов взаимосвязи и сотрудничества;

– социокультурный – создание условий социокультурной деятельности;

– личностно ориентированный – учёт особенностей личности каждого участника движения;

– средовый – включение участников движения в социальную реальность, где главное со-творчество, содружество, событийность, сообщение.

Программа воспитательной работы «Движение» первых» строится на ряде принципов, важнейшими из которых выступают принцип добровольности, социальной направленности воспитания, самоуправления и самодеятельности. Основными направлениями деятельности участников «Движения первых» являются трудовая деятельность, волонтёрство, экология, спорт, наука, туризм, медиа коммуникация, технологии.

Обобщение сказанного позволяет обозначить основные тенденции создания современных молодежных движений и условно классифицировать и иерархизировать их в следующие группы:

1. Тенденция *(tendentia – направление развития какого-либо явления, мысли, идеи)* ведущей роли государства в сфере создания и развития молодежного движения (государственно-общественное регулирование деятельности молодежных движений: правовое, экономическое, стратегическое). При этом взаимодействие молодежных движений и государственных образовательных структур строится на принципах партнерства, уважения, взаимообогащения, гуманизации [2, с. 27].

2. Тенденция централизации молодежных движений (структурирование по уровням: общероссийскому, межрегиональному, региональному и местному) с одновременной тенденцией их дифференциации по различным параметрам: социальные и национальные; многопрофильные и однопрофильные; вузовские и вневузовские; школьные и внешкольные и др.

3. Создание молодежных движений, когда инициатива идет от самой молодежной общественности и от общественно-государственных структур) [3, с. 22].

В качестве позитивных тенденций развития молодежных движений выделяются молодежные движения ориентированные, например, на творчески одаренных детей, группы, входящие в зону риска [3, с. 21]. К такого рода тенденциям следует отнести молодежные движения, направленные на всестороннее воспитание молодежи, ее социальную адаптацию [4, с. 93]; пропаганду здорового образа жизни; содействие трудоустройству молодежи.

Негативные тенденции жизнедеятельности молодежных движений могут быть выражены как тенденция на отделение молодежных движений от системы образования в некоторых регионах; тенденция на ослабление внимания общественности к молодежным движениям; «тенденция на ослабление включенности части молодежных движений в реальную жизнь, их уход в виртуально-игровой мир» [3, с. 21]; тенденция расширения границ девиантного поведения.

Снижение деструктивного влияния негативных тенденций развития молодежных движений требуют комплексного подхода со стороны системы образования, направленного на разработку методического инструментария для выявления и анализа признаков деструктивных молодежных движений, подменяющих понимание традиционных ценностей; разработку методического инструментария для выявления и анализа сленга молодежи как выражения субкультуры молодежных движений; организацию опытно-экспериментальной работы по апробации новых практик создания и развития молодежных движений в современной школе.

Серьезную озабоченность вызывает негативная тенденция, связанная с расширением границ девиантного поведения в части молодежного наркотизма, которая характеризуется довольно быстрой динамикой количества лиц, осуществляющих немедицинское употребление наркотиков и психоактивных веществ [4, с. 95–96], а также чрезмерное употребление алкоголя, слабоалкогольных и так называемых «энергетических» напитков. Изучает подобные процессы наркотизации специальная отрасль социологии – девиантология, которая при профилактике девиантного поведения, связанного, например, с применением наркотиков подростками и молодежью, указывает на необходимость иметь точную информацию о самом процессе и его губительных последствиях. В ее рамках исследуется дестабилизирующее влияние средств массовой информации, социальных медиа (интернет-сообществ) на девиантность детей, подростков и молодежи, которое зачастую обусловлено дефицитом родительского внимания и недостаточностью профессиональной психологической помощи, в том числе в рамках образовательных организаций. Стабилизирующее воздействие на проявления подростковой девиантности у детей и молодежи оказывают сами подростковые или молодежные группы, смешанные по полу. Такие группы в значительной степени представлены в образовательных организациях, и они способствуют удержанию девиантности в социально приемлемых рамках.

Специалисты считают, что результативным процесс первичной профилактики девиаций детей и молодежи может быть только в случае комплексного

взаимодействия всех социальных институтов, включая молодежные движения. В основе такой интеграции лежит общественно-социальный контроль, направленный на социализацию детей и молодежи как одного из важнейших факторов предупреждения девиантного поведения. Следствием такого подхода является повышение социальной активности молодого поколения [5, с. 51].

Обобщая сказанное, можно утверждать, что становление и развитие молодёжных движений пойдет по пути развития социально-партнерских инициатив со стороны самого молодого поколения с одновременной его демократизацией. Неотъемлемым условием такого развития является общественно-государственная поддержка, где главным субъектом выступает молодое поколение. Социальные институты в лице молодежных движений выполняют важнейшую социально значимую функцию – объединительную, это еще раз свидетельствует об их конструктивной деятельности.

Все это позволит усилить роль и значение молодежи в решении современных социально-экономических и социально-политических проблем государства, в том числе такой важной социальной проблемы, как эффективное противодействие всевозможным негативным процессам, возникающим как реакция на низкий уровень социализации молодого поколения. Повысить это уровень способна только совместная деятельность институтов образования и молодежных движений.

Библиографический список

1. Богуславский М.В. Общероссийское движение детей и молодежи: гражданско-патриотические ценности. *Наука. Управление. Образование. РФ*. 2022; № 3 (7): 8–15.
2. Геворкян Е.Н., Резаков Р.Г. Правовые аспекты поиска новых смыслов развития научной элиты. *Legal Bulletin*. 2021; Т. 6, № 4: 21–31.
3. Канунников К.С. Концепции европейской государственной молодежной политики: тенденции и основные направления. *Молодой ученый*. 2011; № 12 (35): 19–22.
4. Каитов А.П., Журавлева Л.А. Профилактика наркотизации молодежи: цели и стратегия. *Актуальные проблемы социологии, молодежи, культуры и образования*: материалы Международной конференции. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2010; Т. 2: 90–96.
5. Каитов А.П. Социальная проблема наркомании. *Вестник Государственного университета управления*. 2010; № 11: 50–52.

References

1. Boguslavskij M.V. Obscherossijskoe dvizhenie detej i molodezhi: grazhdansko-patrioticheskie cennosti. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF*. 2022; № 3 (7): 8-15.
2. Gevorkyan E.N., Rezakov R.G. Pravovye aspekty poiska novyh smyslov razvitiya nauchnoj `elity. *Legal Bulletin*. 2021; T. 6, № 4: 21-31.
3. Kanunnikov K.S. Koncepcii evropejskoj gosudarstvennoj molodezhnoj politiki: tendencii i osnovnye napravleniya. *Molodoj uchenyj*. 2011; № 12 (35): 19-22.
4. Kaitov A.P., Zhuravleva L.A. Profilaktika narkotizacii molodezhi: celi i strategiya. *Aktual'nye problemy sociologii, molodezhi, kul'tury i obrazovaniya*: materialy Mezhdunarodnoj konferencii. Ekaterinburg: UGTU-UPI, 2010; T. 2: 90-96.
5. Kaitov A.P. Social'naya problema narkomanii. *Vestnik Gosudarstvennogo universiteta upravleniya*. 2010; № 11: 50-52.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 37 (1174)

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-143-145

Block O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

PROTOTORIAL CONCEPT AS AN ANTIPODE OF CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDYING INSTRUMENTALISTS IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION. The article substantiates the relevance of problems associated with the "proto-concept", which personifies the antipode of the creative development of students in the instrumental classes of professional music education institutions. The phenomenon under study is classified as a musical-performing and pedagogical phenomenon, the structure of which consists of three main components: (1) lack of creative activity, independent activity of the student, (2) the authoritarianism of the teacher and, as a consequence, the loss of creativity of students, (3) destruction of subject-subject relationships in the classroom; students are not motivated, they have an extremely low level of interest / passion / need for the musical educational process, as well as conscious, ideological and emotional performance. A technology for professional music education is demonstrated that is "capable of resisting" prototypical concepts in instrumentalist classes. It is stated that the study of the prototorial concept as a pedagogical and musical-performing phenomenon represents a perspective, a resource for the modern professional educational process in instrumental classes.

Key words: **"prototorial concept", class of instrumentalists studying, institutions of professional music education, antipode of creative development, musical work**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ПРОТОРИТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КАК АНТИПОД ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье получает обоснование актуальность заявленной проблематики, связанной с «проторительной концепцией», олицетворяющей антипод творческого развития обучающихся в классах инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования. Получает классификацию исследуемый феномен как музыкально-исполнительское и педагогическое явление, структура которого состоит из трех основных компонентов: *первый* – (отсутствие творческой активности, самостоятельной деятельности студента), *второй* – (авторитарность педагога и как следствие – потеря творческого начала обучающихся), *третий* – (разрушение субъект-субъектных отношений в классе; подопечные не мотивированы, у них крайне низкий уровень заинтересованности /увлеченности/, потребности в музыкально-образовательном процессе, а также осознанного, идейно-эмоционального исполнения). Демонстрируется технология профессионального музыкального образования, «способная противостоять» проторительным концепциям в классах инструменталистов. Констатируется то, что изучение проторительной концепции как педагогического и музыкально-исполнительского явления представляет перспективу, ресурс современного профессионально-образовательного процесса в классах инструменталистов.

Ключевые слова: **«проторительная концепция», класс обучающихся инструменталистов, учреждения профессионального музыкального образования, антипод творческого развития, музыкальное произведение**

Творческое развитие обучающихся-инструменталистов представляет парадигму современного профессионального музыкального образования. Творчество как образовательная модель, методологический принцип, основополагающее педагогическое условие, «субстанция», пронизывающая векторы музыкальной деятельности, во многом определяет характер и качество подготовки будущих высококвалифицированных исполнителей-педагогов, просветителей, носителей отечественной музыкальной культуры. Данный феномен можно рассматривать на когнитивном (восприятие, запоминание, обработка, реализация информации), психолого-педагогическом (получение опыта воспитания, обучения, направленных внутрь и во вне) и музыкально-исполнительском (освоение искусства игры на инструменте, интерпретации) уровнях. Многие исследователи предлагают раскрывать его функциональность, операциональный, личностный ракурс. Отдельные ученые считают должным обратить внимание на совокупность физиологического, технического, психологического и художественно-деятельного начала в изучении горизонтов творчества. Ряд исполнителей, музыковедов стремятся проанализировать и выявить оптимальные подходы к формированию исполнительских концепций, глубокому пониманию стилей, жанров, направлений, поиску конкретных приемов, штриховой палитры, артикуляционной, интонационной подачи, а также подбору исполнительских действий-движений, включая их форму, характер, содержание. Некоторые педагоги инструментально-исполнительских классов бьют тревогу о необходимости получения научного знания, обеспечивающего стабильность в отношении целостного профессионально-творческого развития подопечных.

Сегодня «проторительные концепции» представляют настоящий антипод творческого развития обучающихся-инструменталистов, «зачеркивают» многие усилия, прилагаемые к осуществлению целостной подготовки будущих высо-

копрофессиональных выпускников музыкально-инструментального профиля. «Проторительные концепции», с одной стороны, есть свидетельство наличия стереотипного мышления студентов, с другой – доминанты авторитарной педагогики, отсутствия сотворчества, активных субъект-субъектных отношений. «Проторительная концепция» отражает механистичность, педагогическую зависимость подопечных от учителя в освоении музыкальных произведений, а также их слабую подготовку в направлении абнотивности (готовности творчески работать и пробуждать творческий импульс в своих потенциальных учениках).

Поэтому становится актуальным поиск научных концепций, путей их реализации, закономерностей, принципов, методов, средств, позволяющих предотвратить появление «проторительных концепций» в музыкально-образовательной практике обучающихся-инструменталистов.

Объект исследования: музыкально-образовательный процесс в классе музыкантов-исполнителей.

Предмет исследования: «проторительная концепция» как антипод творческого развития обучающихся-инструменталистов в учреждениях профессионального музыкального образования.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование решения проблемы творческого развития обучающихся-инструменталистов (среднего и высшего профессионального звена), связанной с явлением «проторительные концепции».

Задачи исследования:

1. Изучить пагубную природу «проторительных концепций» в классах исполнителей-инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования.

2. Разработать теоретико-методические основы, позволяющие предотвращать появление «проторительных концепций» в классах исполнителей-инструменталистов учреждений профессионального музыкального образования.

3. Проанализировать операциональный, сензетивно-перцептивный, интеллектуальный и художественно-образный контексты заявленной проблематики.

4. Обозначить перспективы данного исследования в отечественной системе профессионального музыкально-инструментального образования.

Методы исследования:

– *теоретические* (анализ, сравнение, обобщение, классификация, систематизация, индукция, дедукция, дифференциация, синтез, моделирование);

– *эмпирические* (педагогическое наблюдение /прямое, косвенное, включенное, опосредованное/, опрос, беседа, интервьюирование, интроспекция, экспертиза).

«Проторительная концепция» – до конца неосознаваемая, навязанная педагогом извне, вопреки мнению подопечного исполнительская трактовка музыкального произведения. Она появляется там, где побеждают стереотипное мышление, трафаретные подходы и авторитарность (примат учительского начала), а также ученики, привыкшие идти по «проторенной дорожке» и действовать по определенным шаблонам. В результате подобной «удобной» педагогической политики в классах музыкантов-исполнителей разрушается суть творческого процесса, ставится под вопрос их высококачественная подготовка» [1, с. 149].

«Проторительную» концепцию можно рассматривать как процесс, итог и фактор-антипод творческого развития, профессионального музыкального образования обучающихся-инструменталистов.

Процессуальная составляющая феномена имеет несколько «этажей».

Первый этаж «занимает» деятельность студентов, которые не обременены поиском средств технико-художественной выразительности, необходимых исполнительских приемов, штриховой палитры, соответствующей артикуляции, интонации. Они ждут указаний, «предписаний» от педагога, который, как им кажется, постоянно должен давать чего-то, направлять деятельность, загружать сознание, определять эффективность их работы и т. д. В такой ситуации все самости обучающихся-инструменталистов (*самопроявление*, *самореализация*, *самопознание*, *самосознание*, *самоактуализация*, *самооценка*, *саморазвитие*, *самосовершенствование*) теряют смысл, выбрасываются «за борт». В подобных педагогических условиях творческая активность, инициативность подопечных приближается к нулю.

Второй этаж отдан на откуп авторитарной педагогике, в которой доминантное положение занимает учитель класса инструменталистов со своими непреложными правилами, требованиями, распоряжениями. Неукоснительное выполнение всех предписаний педагога – лейтмотив «творческой» жизни обучающихся в подобных классах. Большое количество педагогов работают в завуалированной форме относительно своей авторитарности: проявляют активность, требуют такой же от подопечных, но вердикт остается за первым, а вторые часто чувствует свою ущербность, ненужность, несостоятельность. Следует говорить о детерминантности, обратной связи между авторитарностью педагога и отсутствием инициативы, творческой активности, эвристической деятельности со стороны студентов. Подобное положение вещей может принимать выпуклые формы, когда все «видно невооруженным глазом», и иметь скрытые формы проявления, разрушительная сущность которых остается неизменной.

Третий этаж – деятельность педагогического состава, неспособного переломить имеющуюся ситуацию, направить ее в творческое русло. Обучающийся-инструменталист не мотивирован, уровень заинтересованности (увлеченности), потребности в музыкально-образовательном процессе крайне низкий. Даже хорошие знания, некоторые умения, компетенции относительно отдельных направлений, предметов, формирующих интеллектуальный и эмоционально-чувственный потенциалы обучающихся-инструменталистов, часто не могут выправить общую сложившуюся ситуацию в классе специального инструмента. Интеллектуальные и сензетивно-перцептивные ресурсы подопечных напрямую не влияют на характер, форму и содержание исполнительских действий-движений. Требуется адаптивный период, знакомство и глубокое освоение операционально-технологической системы (конструкция инструмента, его топография и эргономичность, характер, формы извлечения, ведения, филирования и снятия звука), а также опыт репетиционной и концертно-исполнительской практики. Здесь же необходимо указать на значимость двигательно-слуховых и слухо-двигательных представлений, соответствующий опыт работы, наличие самоконтроля, которые должны быть гармонично вмонтированы в исполнительский процесс.

В итоге от формирования и использования «проторительных» концепций мы имеем низкий уровень осознанности и проникновенности в исполнении студентов. Они не в состоянии быть искренними, глубоко сопереживать, в мельчайших подробностях чувствовать музыку и передавать мысли и чувства через рациональные, художественно оправданные исполнительские действия-движения. То есть обучающиеся-инструменталисты в подобных педагогических условиях «отлучены» от выразительной игры, которая для них становится чем-то недостижимым.

В результате такая чуждая сознанию, до конца непонятная, до мелочей непродуманная, на логико-конструктивном и эмоционально-чувственном уровне недостроенная, целостно неоформленная («проторительная») концепция исполнительского будущего зачеркивает основополагающую ось (*интеллект – чувство – творчество*) музыкально-образовательного процесса студентов-инструменталистов.

Таким образом, можно констатировать то, что, применяя образовательную технологию «проторительной» концепции, мы получаем на выходе продукт четырех видов:

– «выпускник-полуфабрикат», неспособный быть абнотивным (адекватно интерпретировать, исполнять на высокопрофессиональном уровне музыкальные сочинения и активизировать творческое начало у подопечных, будущих учеников);

– несовершенные исполнительские концепции, лишенные по большому счету замысла, идеи, чистоты стиля, жанра, логико-конструктивного и глубокого эмоционально-чувственного начала;

– музыкально-инструментальное исполнение, подтверждающее низкую профессиональную квалификацию выпускника;

– псевдопедагог, который будет «производить на свет» себе подобных.

Нетрудно сделать вывод о том, что образовательная технология, связанная с «проторительными» концепциями в классе инструменталистов, представляет фактор-антипод творческого развития обучающихся в учреждениях профессионального музыкального образования. Поэтому налицо проблема не узкого, локального свойства, а специального и общего квалификационного уровня.

Каким образом переломить подобную ситуацию, сложившуюся в классах инструменталистов? Как обеспечить активизацию продуктивной (творческой) деятельности студентов? Что следует предпринять для успешной реализации творческих планов подопечных? Все эти вопросы ждут своего скорейшего решения.

Предотвращению появления «проторительных» концепций в практике инструментально-исполнительских классов учреждений профессионального музыкального образования может послужить ориентир на предмет интерпретации музыкальных произведений. Он в себя включает идею, замысел, эмоционально-чувственное прочтение, стиль, исполнительские традиции, форму и содержание [2]. Подобная организация художественно-педагогического процесса поможет вывести студентов на уровень активизации самостей и сотворчества с педагогом. При этом педагогический показ со стороны учителя должен носить вариативный характер и ставить подопечных перед выбором, который предусматривает развитие их творческого мышления, эвристики, творческой свободы; быть посвящен нюансам, эпизодам, а также целостной подаче материала или представлять комбинированный вид; монтироваться с техническим и общим музыкальным уровнем подопечных; мотивировать их к технико-художественной деятельности; определять конкретные задачи развития; соотноситься с музыкально-образовательным процессом; быть ясным, четким, выразительным, оставляющим клише в сердце и эстетико-творческом сознании (образцовым); проецирующим обучающихся в зону самостоятельной работы. Обратная связь, детерминантность между активизацией самостей студентов, педагогическим показом и семиэлементным предметом интерпретации очевидна и не вызывает сомнений. Сложность может представлять тщательная подготовка педагога к занятиям подобного рода, которая предполагает перманентную работу над собой, что может послужить хорошим примером для обучающихся-инструменталистов. Высказываясь о педагогическом показе, О.Ф. Шульпяков обращал внимание на следующее: «От самого учащегося в данном случае требуется не так уж и много: точнее запомнить показанное, закрепить его в движениях и тем самым создать устойчивый звуко-двигательный комплекс – основу будущей интерпретации. Описанная работа покоится на формировании динамического стереотипа – понятия, проникнувшего в теорию музыкального исполнительства еще в начале прошлого века, в основе которого лежало учение об условных рефлексах. Главное требование при этом выдвигалось одно: для успешного *«проторения»* рефлекторных

путей было необходимо сохранять постоянство самого звукового раздражителя, равно как и стереотипность соответствующих двигательных приемов. Другими словами, речь идет об (хотя и в значительной степени) осознанных, но достаточно монотонных упражнениях, направленных на фиксацию всех элементов игры. … В процессе *стереотипизации* закреплялись не только сами рабочие («полезные») приемы, но и все побочные («неполезные») действия, которые им сопутствуют. Притом именно сопутствуют, не имея ни прямого, ни косвенного отношения к игре, а только ей мешая» [3, с. 23, 24]. Данное высказывание еще раз подтверждает пагубность проторительной концепции, в основе которой лежит *стереотипизация* исполнительских действий-движений, призванных якобы обеспечить исполнителя сразу всем и на все времена.

В ракурсе музыкально-образовательной направленности целесообразно применение учебной формы «урок-дуэт». В ней студенты смогут не только постоянно проявлять себя, слышать образцовое исполнение педагога в сочетании со своим, соотносить собственную деятельность и оценивать ее, но и взять под пристальный контроль многие технико-художественные элементы, погрузиться в эвристическую «тональность». При этом устранение замечаний педагога, получение ответов на вопросы, освоение различных фактурных слоев может носить дифференцированный, целостный и оперативный характер. В подобных педагогических условиях происходит визуализация музыкального образа [4, с. 149], занятия плавно переходят в «мастер-класс» и быстро возвращаются на круги своя, встают в прежнее рабочее русло. Все происходящее можно записать (сделать аудио-, видеозапись), проанализировать, превращая музыкально-образовательный процесс в «урок-студию».

Обучающимся-инструменталистам важно брать на вооружение не готовые рецепты педагога (качество звуковой подачи, характер, форму исполнительских действий-движений) и проецировать по шаблону в лоно исполнительской практики. Им необходимо адаптировать исполнительские действия-движения относительно своей психофизиологической природы, соразмеряя их с художественным образом, стилем, жанром, «языком» конкретного сочинения. Они (движения) должны быть рациональными, а не «экономными», активными и в то же время инерционными, осознаваемыми (подконтрольными) и автоматизированными (подсознательными), целенаправленными и целесообразными (художественно-оправданными), скоординированными и независимыми, точными, четкими и свободными, а также системно выстроенными и концептуально обусловленными [5].

Следует говорить о сензетивной и интеллектуальной стороне исполнительского процесса, о соответствующих его качествах, значимости эмоционального интеллекта для творческого развития инструменталистов.

Вспоминая общепедагогическую формулу (чувствовать – мыслить – действовать – мыслить – чувствовать), представляется возможность в соответствующем порядке выстроить последовательность действий-движений, характеризующую процесс исполнения на чувственно-деятельном, деятельно-мыслительном и целостно-деятельном уровнях: действие-сопереживание – действие-смысл – интеллектуально-эмоциональное действие – действие-оценка – действие-стимул – действие-стремление. Такой подход, с одной стороны, позволяет детализировать исполнительский акт и сделать его многогранным, целостно наполненным, а с другой – проявить к нему личностно-творческое отношение, реализуя свой креативный ресурс. Поиск комбинированных исполнительских движений, характера их подачи, определяющих рациональный подход и оптимальную форму, может стать своеобразным лейтмотивом и на уроке, и в рамках самостоятельной работы студентов. Главное то, чтобы обучающиеся ушли от постоянного ожидания «нитевидных» решений, исходящих от педагога, которые со знаком минус «стандартизируют» игру, делают ее «безголовой», «искусственной», «привязанной» к непонятному знаменателю. Справедливо писал о критериях продуктивной работы обучающегося исполнителя-инструменталиста Г.М. Цыпин: «Ясность осознания того, что делаешь за клавиатурой. Четкость мыслительных действий. Пока голова хорошо работает, занятия могут и должны продолжаться. … Настоящий педагог учит не только хорошо играть, он учит и заниматься дома, чтобы потом хорошо играть» [6, с. 115].

Неслучайно О.Ф. Шульпяков высказывал следующее: «Чем меньшей творческой инициативой наделен ученик, тем скорее он скатывается на дорожку «проторительной концепции», тем уютней он чувствует себя в условиях неменяющегося ритма и режима занятий. Произведение может быть выучено и в таких условиях, тем более что участие педагога здесь носит достаточно активный характер. Но ученик при этом попадает в рабскую зависимость от выработанных стереотипов. В сущности, он заложник того единственного «нитевого решения», на которое он в любых ситуациях только и может положиться. А между тем ситуации эти меняются на каждом шагу» [3, с. 25, 26].

Целенаправленное освоение музыкальных произведений в пространстве 4D (на уровне текста, подтекста, надтекста и контекста) тоже должно вывести профессионально ориентированный музыкально-образовательный процесс в классах инструменталистов на уровень активной творческой реализации [7]. Домыслить, «дочувствовать», проникнуть в самую суть содержания сочинения (услышать подтекст / недосказанное композитором, понять надтекст / стилистическую основу, найти контекст / портал самовыражения, личностного прочтения) – значить уйти от «проторительной» концепции, встать на путь формирования творческого почерка исполнителя-инструменталиста, подняться на ступеньку, ведущую к вершине искусства интерпретации. Справедливо указывал Л.Л. Бочкарев: «В процессе поиска звукового воплощения, адекватного музыкально-слуховым представлениям рождаются новые эмоциональные гипотезы, проверяемые на практике, новые образы, которые утверждаются или отвергаются исполнителем. Исполнительское творчество – это постоянные поиски и находки, определяемые диалектическим единством противоположностей, воплощенного в нотном тексте объективного начала и субъективного, связанного с отношением исполнителя, его инициативой» [8, с. 234].

На основе всего вышеизложенного целесообразно сделать выводы:

1. Проторительная концепция как антипод творческого развития обучающихся-инструменталистов в учреждениях профессионального музыкального образования представляет актуальную проблему, требующую своего разрешения.

2. «Проторительную» концепцию следует рассматривать как процесс, итог музыкально-образовательной деятельности, фактор-антипод творческого развития обучающихся инструменталистов. Структура феномена включает в себя три компонента: *первый* – (отсутствие творческой активности, самостоятельной деятельности студента), *второй* – (авторитарность педагога, потеря творческого начала обучающихся), *третий* – (отсутствие субъект-субъектных отношений в классе; подопечные немотивированы, у них крайне низкий уровень заинтересованности / увлеченности / потребности в музыкально-образовательном процессе, а также осознанного, идейно-эмоционального исполнения).

3. Применяя «проторительную» концепцию как профессионально-образовательную технологию, мы получаем на выходе продукт четырех видов: выпускников-исполнителей, неспособных быть абнотивными; несовершенные исполнительские концепции, лишенные замысла, идеи, чистоты стиля, жанра, логико-конструктивного и глубокого эмоционально-чувственного начала; музыкально-инструментальное исполнение, подтверждающее низкую профессиональную квалификацию выпускника; псевдопедагогов, которые будут воспитывать себе подобных.

4. Разбить «бастион» проторительных концепций, сделать профессионально-образовательный процесс в классах инструменталистов по-настоящему творческим может применение семиэлементной системы предмета интерпретации; адекватного, наполненного, личностно ориентированного, вмонтированного в обучение педагогического показа; учебных форм «урок-дуэт», «урок-студия»; системы 4D для освоения музыкальных произведений на уровне текста, подтекста, надтекста и контекста.

5. Изучение проторительных концепций как педагогического и музыкально-исполнительского явления представляет перспективу и ресурс современно профессионально-образовательного процесса в классах инструменталистов.

Библиографический список

1. Блок О.А. Проторительная концепция обучающихся музыкантов-исполнителей: аспекты анализа. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 148–150.
2. Блок О.А. К вопросу об освоении музыкального произведения в пространстве «4D». *Музыкознание*. 2019; № 6: 42–47.
3. Шульпяков О.Ф. *Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя*. Санкт-Петербург: Композитор, 2005.
4. Блок О.А. Музыкальное развитие детей дошкольного возраста в учреждениях клубного типа. *Вестник МГУКИ*. 2015; № 3 (65): 147–151.
5. Блок О.А., Тань Ю. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022; № 6: 93–102.
6. Цыпин Г.М. *Исполнитель и техника*. Москва: Академия, 1999.
7. Блок О.А. Музыкально-инструментальное исполнительство детей: аспекты анализа. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2018; № 2: 1–9.
8. Бочкарев Л.Л. *Психология музыкальной деятельности*. Москва: Классика–XXI, 2006.

References

1. Blok O.A. Protoritel'naya koncepciya obuchayuschihsya muzykantov-ispolnitelej: aspekty analiza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 148-150.
2. Blok O.A. K voprosu ob osvoenii muzykal'nogo proizvedeniya v prostranstve «4D». *Muzykoznanie*. 2019; № 6: 42-47.
3. Shul'pyakov O.F. *Rabota nad hudozhestvennym proizvedeniem i formirovanie muzykal'nogo myshleniya ispolnitelya*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2005.
4. Blok O.A. Muzykal'noe razvitie detej doshkol'nogo vozrasta v uchrezhdeniyah klubnogo tipa. *Vestnik MGUKI*. 2015; № 3 (65): 147-151.
5. Blok O.A., Tan' Yu. Obuchayuschijsya instrumentalist kak garmoniya v dushe ili disgarmoniya. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022; № 6: 93-102.
6. Cypin G.M. *Ispolnitel' i tehnika*. Moskva: Akademiya, 1999.
7. Blok O.A. Muzykal'no-instrumental'noe ispolnitel'stvo detej: aspekty analiza. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2018; № 2: 1-9.
8. Bochkarev L.L. *Psihologiya muzykal'noj deyatel'nosti*. Moskva: Klassika-XXI, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-146-148

***Voskovskaya A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

APPLICATION OF SOCIAL NETWORKS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. This article examines social networking platforms as effective tools for teaching and learning a foreign language. The purpose of this investigation is to study the experience of teaching a foreign language using social networks in the process of learning English. In the course of analyzing the works of domestic and foreign authors, a number of advantages of this approach were identified, such as increasing motivation and involvement in the learning process, creating a special educational language environment that goes beyond the classroom, developing independent work skills and developing student autonomy. The study also revealed some difficulties associated with the integration of social networks for teaching a foreign language, such as searching and selecting sources that correspond to the objectives of the lessons, the lack of adaptation of network tools to educational purposes, and ways to overcome these problems were proposed.

Key words: **social networking platforms, network tools, web applications, mobile applications, learning environment, motivation for learning foreign language**

***А.С. Восковская**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Данная статья рассматривает платформы социальных сетей как эффективные инструменты преподавания иностранного языка. Целью данного исследования является изучение опыта преподавания иностранного языка с использованием социальных сетей в процессе преподавания английского языка. В ходе анализа работ отечественных и зарубежных авторов был выявлен ряд преимуществ данного подхода, таких как повышение мотивации и вовлеченности в процесс обучения, создание особой образовательной языковой среды, выходящей за рамки аудиторных занятий, развития навыков самостоятельной работы и формирование автономности студентов. Исследование также обнаружило некоторые трудности, связанные с интеграцией социальных сетей для обучения иностранному языку, такие как поиск и отбор источников, соответствующих задачам занятий, отсутствие адаптации сетевых инструментов к образовательным целям, были предложены способы преодоления данных проблем.

Ключевые слова: **платформы социальных сетей, сетевые инструменты, веб приложения, мобильные приложения, среда обучения, мотивация к обучению иностранного языка**

Социальные сети изменили способы общения и обмена информацией в личной и профессиональной жизни людей. В последнее время онлайн-приложения и веб-сайты социальных сетей стали самыми популярными в мире инструментами для контакта и общения с другими людьми. Этот цифровой мир стал частью повседневной жизни, использование этих приложений распространилось на все аспекты жизни, и образование не является исключением. Актуальность данного исследования состоит в необходимости анализа обширной базы исследований, связанных с педагогическими и социальными преимуществами использования инструментов социальных сетей на занятиях по иностранному языку.

Целью данного исследования является определение образовательных возможностей применения онлайн-платформ для повышения качества обучения иностранного языка в неязыковом вузе. В связи с этим определены следующие задачи исследования: провести анализ преимуществ и недостатков популярных веб-сайтов и мобильных приложений с точки зрения использования их в процессе преподавания иностранного языка, а также выявить основные проблемы, которые могут возникнуть в результате внедрения инструментов социальных сетей на занятиях по иностранному языку.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются основные законы, принципы, категории педагогики и психологии. В данной статье используется описательный метод исследования с элементом качественного анализа. Данные для исследования были получены в результате изучения ряда работ отечественных и зарубежных авторов, посвященных теории и практике применения социальных сетей для обучения английскому языку.

Научная новизна данного исследования состоит в детальном анализе опыта внедрения современных интернет-технологий в педагогическую практику. Изучение практики применения инструментов социальных сетей помогло выявить проблемы, с которыми преподаватели могут столкнуться при использовании этих инструментов на занятиях по иностранному языку, а также при формировании и проектировании процесса обучения. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём проанализированы положения отечественных и зарубежных учёных, касающиеся различных аспектов внедрения информационных технологий в процесс обучения иностранному языку. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты проведенного анализа на предмет возможности использования социальных сетей в ходе изучения иностранного языка могут быть использованы преподавателями в интересах повышения эффективности содержания и методики преподавания иностранного языка.

Вопрос о возможности интеграции социальных сетей в образовательный процесс вызывает у современных исследователей и педагогов различные реакции. Сторонники применения социальных сетей подчеркивают тот факт, что эти сайты стали частью жизни студентов, и этим можно и нужно пользоваться, расширяя среду обучения иностранному языку для повышения мотивации к развитию языковых навыков [1–4]. Исследователи отметили, что эффективное использование социальных сетей может улучшить процесс обучения, предоставляя студентам возможность обмениваться информацией, участвовать в интерактивной среде и взаимодействовать друг с другом и с преподавателями. Несмотря на эти положительные аспекты, критики считают, что использование социальных сетей в аудитории сопряжено с потенциальными рисками. Можно утверждать, что технологии социальных сетей не всегда уместны или успешны для изучения иностранного языка, поскольку они не предназначены для этой цели. Это означает, что материалы, представленные на платформах социальных сетей, не соответствуют педагогическим задачам обучения и не предполагают их использование для развития языковых навыков. Некоторые исследователи отмечают, что постоянное нахождение в социальных сетях не способствует развитию социальных навыков межличностного общения [5; 6]. Однако цель данной работы состоит в том, чтобы проанализировать онлайн-платформы, которые возможно было бы применять для обучения иностранным языкам, избегая негативных факторов.

Представляется целесообразным рассмотреть основные определения социальных сетей. В современной педагогической литературе, посвященной вопросам использования интернет-технологий, существует всего несколько определений социальных сетей. Ряд исследователей полагают, что определение социальных сетей может быть только узкоспециализированным [4]. Другие исследователи, напротив, понимают термин «социальные сети» достаточно широко, рассматривая их как сайты, которые предоставляют аудитории механизм общения, подключения и взаимодействия друг с другом [5; 7]. Можно выделить несколько типов онлайн-платформ, которые возможно интегрировать в процесс обучения иностранному языку. Прежде всего стоит упомянуть интернет-платформы, напоминающие социальные сети, которые созданы специально для образовательных целей, позволяющие совершенствовать свои языковые навыки, такие как ELLLO, Duolingo, epals, tandam. К следующему типу онлайн-платформ можно отнести компьютерные и мобильные игры, такие как Witcher 3: Wild Hunt, The Last of Us, Game of Thrones, Life is Strange, которые можно адаптировать для обучения иностранному языку. Другой тип интернет-платформ – это популярные социальные сети. Например, практика применения широко распространённой в нашей стране соцсети ВКонтакте (VK) для организации образовательного процесса показывает, что это достаточно эффективный способ общения со студентами, способствующий установлению доверительных отношений. Также использование мессенджеров (таких как Телеграм) для создания чатов и общения группы и преподавателя во внеаудиторное время пользуется особой популярностью в последнее время.

Используя сбалансированный подход к применению онлайн-платформ для образовательных целей, можно влиять на успешную социализацию студентов в онлайн-сообществе и обучать их практике интернет-коммуникации. Внедрение различных информационных технологий в образовательный процесс – явление достаточно распространённое, что привело к созданию «теории новой грамотности», которая подчеркивает роль Интернета и необходимость овладения цифровой грамотностью [8]. Сегодня много говорят о различных факторах, влияющих на необходимость повышения уровня цифровой грамотности. К ним относят экономические и политические факторы, связанные с повышением конкуренции на рынке труда из-за быстро развивающихся интернет-технологий для обмена и создания информации. Данное исследование придерживается основных положений теории новой грамотности о необходимости интеграции интернет-технологий в образовательную практику, что будет способствовать повышению качества обучения.

На протяжении последних десятилетий активно идет процесс внедрения компьютеров и мобильных устройств в практику преподавания иностранного языка. Одним из направлений в данной области является идея использования компьютерных игр для образовательных целей. Компьютерная геймификация обучения иностранному языку повышает заинтересованность студентов в дальнейшем совершенствовании языковых навыков. В условиях быстроменяющихся экономических, культурных и технологических реалий в современном мире важно попытаться адаптировать образовательную среду к реальной жизни студентов за пределами вуза. Такой подход объединяет обучение и развлекательные моменты, которые способствуют уменьшению напряженности и стресса во время обучения. В процессе преподавания иностранного языка иногда стоит сместить фокус внимания с академических задач обучения на интересы студентов, например, их увлеченность компьютерными играми. Е. Клопфер отметил ряд преимуществ использования компьютерных и мобильных игр в образовательном процессе: развитие навыков онлайн-общения как устного, так и письменного, интеграция сообществ с целью изучения языка, создание благоприятной психологической атмосферы [9]. М. Шнайдер определил критерии, которые необходимо учитывать при выборе компьютерной или мобильной игры для использования на занятиях по иностранному языку: игры должны быть приемлемыми с этической точки зрения, учитывать социальные и культурные различия, интересы и предпочтения всех студентов; должны быть с удобным интерфейсом и просты для освоения; игры, используемые в аудитории, должны содержать обратную связь, которая позволяет отслеживать весь прогресс и исправлять ошибки; содержание выбранных игр должно соответствовать уровню владения языком [10]. Для обеспечения более эффективного использования компьютерных и мобильных игр на занятиях по иностранному языку необходимо, чтобы их содержание соответствовало целям и задачам курса обучения в целом.

Практика применения образовательных веб-сайтов и программ показывает, что их можно эффективно использовать для преподавания и изучения иностранного языка. В качестве примера рассмотрим несколько интернет-платформ, созданных специально для обучения английскому языку.

Среди множества онлайн-платформ для отработки навыков аудирования можно особо выделить ELLLO (English Listening Lesson Library Online). Данная онлайн-платформа включает в себя огромное количество диалогов и монологов, записанных носителями языка в интерактивном режиме, сопровождаемых видеороликами, фотографиями, заданиями на проверку понимания и контрольными тестами. Одним из преимуществ использования данной платформы на занятиях по иностранному языку в вузе является уделение внимания аутентичности материалов, так как все подкасты представляют собой примеры живой, неадаптированной речи с различными акцентами. Все материалы распределены по уровням владения языком, сопровождаются скриптами и тренировочными упражнениями. Единственный, но существенный недостаток – это неудобный интерфейс для пользователя, на сайте сложно ориентироваться, и поиск материала занимает значительное время. Здесь студентам не обойтись без помощи преподавателя, который должен сориентировать в поиске необходимых для тренировки заданий. Однако в целом ELLLO можно рассматривать как один из полезных ресурсов для изучающих язык, позволяющий улучшить навыки аудирования и говорения. Практика применения данной платформы для организации самостоятельной работы студентов показывает реальные улучшения навыков восприятия речи на слух. Студенты, которые регулярно выполняли задания, отобранные преподавателем, действительно показали более высокие результаты по контрольным тестам в конце семестра.

Еще одна полезная онлайн-платформа, которую можно легко и эффективно использовать для изучения и преподавания английского языка, – это Duolingo. Данная платформа представляет веб-сайт и мобильное приложение для изучения языков с помощью интерактивных методов. Интерфейс данного сайта и мобильного приложения удобен для пользователя, что, безусловно, является преимуществом для обучающихся разных возрастных групп. Особый акцент делается на отработке произношения. Программа анализирует, правильно ли произносятся как отделанные слова, так и целые фразы, что очень полезно для студентов с низким уровнем владения языком. Использование принципа цикличности и регулярной повторяемости лексико-грамматического материала также является плюсом данной платформы. Однако к одному из недостатков интеграции этой программы в процесс изучения иностранного языка можно отнести опцию перевода, которая позволяет студентам немедленно переводить каждую фразу на свой родной язык [11; 12]. Эта функция не помогает обучающимся развивать многие важные языковые навыки, такие как развитие языковой догадки, умение перефразировать и анализировать языковые конструкции. Многие преподаватели отмечают, что хотя задания из Duolingo могут эффективно использоваться преподавателями в качестве дополнительного материала на занятиях по иностранному языку, данный программный продукт больше подходит для начинающих изучать язык и не дает возможности погрузиться в аутентичные контексты для более продвинутых студентов.

Ещё одна онлайн-платформа, созданная как социальная сеть для изучения английского языка, – ePals. Данный сайт был создан как интернет-проект для обмена опытом применения различных методов обучения иностранному языку преподавателей и студентов более чем из 200 стран мира. Использование данной платформы предполагает общение обучающихся из разных стран, организованное их преподавателями. Основная задача сайта – это создание безопасной среды для межкультурного взаимодействия. Такой способ межкультурной коммуникации усиливает ощущение глобального обучения среди изучающих английский язык. Для преподавателей открыт доступ к занятиям по иностранному языку лучших педагогами со всего мира. Преподаватели могут обсуждать используемые методы и стратегии обучения при помощи онлайн-чатов. Эти сайты также позволяют управлять и определять, с кем студенты могут взаимодействовать для того, чтобы получить практику общения на английском языке. Несмотря на очевидные достоинства такого крупномасштабного интернет-проекта, можно отметить ряд недостатков. Прежде всего, плохо организована обратная связь с другими пользователями сайта, то есть обучающиеся могут получить отзыв, не соответствующий их языковому уровню и культурным особенностям. Многие исследователи отмечают, что на многих онлайн-платформах, в то числе и на ePals, отсутствует функция профессиональной обратной связи, с помощью которой студенты могли бы получать комментарии, соответствующие их академическим запросам. Еще одним недостатком использования ePals является отсутствие возможности личного взаимодействия, все происходит под контролем преподавателя, что может повлиять на развитие навыков социальной коммуникации студентов.

Рассмотрим теперь веб-сайты, которые не были созданы как обучающие инструменты, однако активно используются в настоящее время в образовательных целях. Например, YouTube, веб-сайт и приложение для размещения потокового онлайн-видео. Это безграничный ресурс, который включает в себя разнообразный контент. Многие преподаватели эффективно используют YouTube в качестве инструмента для обучения иностранному языку. Немаловажен тот факт, что YouTube популярен среди молодежи и считается третьим по посещаемости веб-сайтом. Таким образом, преподаватели могут извлечь пользу из популярности YouTube среди студентов и попытаться найти способы интегрировать его в свою педагогическую практику. Г. Кесслер отметил следующие положительные результаты обучения благодаря использованию YouTube на занятиях по иностранному языку: вовлеченность всех студентов в процесс обучения, развитие критического мышления, повышение мотивации к изучению иностранного языка, снижение беспокойства и напряжения при обсуждении некоторых спорных тем [1]. К. МакБрайд также проводил ряд исследований, направленных на выявление влияния, которое оказывают такие платформы, как YouTube и Daily Motion, на успеваемость обучающихся. Он обнаружил, что посредством внедрения данных онлайн-платформ в процесс обучения иностранным языкам удалось не только значительно улучшить языковые навыки обучающихся, но и повысить уровень академической успеваемости студентов по некоторым другим профессиональным дисциплинам [4]. Данный веб-сайт содержит огромное количество материала для обучения иностранному языку. Это видеоуроки, посвященные грамматике, расширению словарного запаса, чтению и письму. В случае если студенты не понимают некоторые темы во время занятий, преподаватели иностранного языка могут попросить их просмотреть видеоролики на YouTube, связанные с этим материалом. Подобный подход способствует развитию навыков самообучения. Д. Уоткинс и М. Уилкинс отметили, что YouTube можно эффективно использовать для развития навыков говорения и аудирования. Они предложили несколько стратегий преподавания на основе контента из YouTube: анализ беседы с извлечением информации для выполнения заданной задачи; озвучка трейлеров к фильмам, когда студенты должны выбрать двухминутный трейлер фильма и продублировать его на родном языке [13]. Использование YouTube в процессе преподавания иностранного языка создает особую среду обучения, способствуя развитию навыков самостоятельной работы студентов. Использование этих материалов помогает улучшить не только языковые навыки, но и другие фундаментальные умения, такие как способность искать, отбирать и оценивать языковой контент. Д. Уоткинс и М. Уилкинс отметили, что использование YouTube для преподавания и изучения английского языка – это способ научить студентов настоящему аутентичному языку, предоставить обучающимся возможность получить опыт общения с носителем языка. Также осмысленный просмотр клипов на YouTube позволяет студентам воспринимать различные диалекты английского языка, и это поможет им преодолеть любые проблемы с пониманием на слух в реальном мире [13]. Поскольку изучение языка предполагает знакомство с культурой людей, говорящих на этом языке, то YouTube может помочь понять не только целевой язык, но и культурные особенности носителей языка, что очень важно для расширения культурной и социальной осведомленности.

Однако использование YouTube для преподавания и изучения английского языка имеет некоторые недостатки. Многие исследователи и преподаватели [4; 6; 7; 13] отмечают, что материалы, появившиеся в онлайн-платформах, таких как YouTube, содержат ошибки, плохо структурированы, отсутствует ясность изложения. Таким образом, работа с этими материалами может не принести пользы с точки зрения улучшения уровня владения языком. Следовательно, необходимо придерживаться основных принципов отбора материала из таких источников, как YouTube. Можно выделить три основных принципа: учет индивидуальных особенностей обучающихся, включая их возраст, уровень образования, интересов, этнической принадлежности; склонность к тому или иному стилю обучения; соответствие отобранного видеоматериала основным целям и задачам данного занятия в целом.

Проведя детальный анализ различных онлайн-платформ на возможность использования данного контента на занятиях по иностранному языку, можно сде-

лать вывод о потенциальных преимуществах внедрения вебсайтов социальных сетей в образовательный процесс неязыкового вуза. Доступность и распространенность данных сетевых инструментов позволяет поддерживать контакт преподавателя с обучающимися во внеурочное время. В свою очередь, это способствует развитию навыков самостоятельной работы студентов, формированию их автономности, что очень важно именно в неязыковом вузе, где часы, отведенные на изучения иностранного языка, достаточно ограничены [14]. Многие интерактивные приложения предоставляют студентам безграничные ресурсы аутентичных материалов, которые способствуют развитию самостоятельного обучения. Почти все приложения социальных сетей могут использоваться для отработки всех видов речевой деятельности, таких как аудирование, чтение, говорение, письмо. Интегрирование социальных сетей в процесс обучения иностранным языкам дает обучающимся свободу в выборе тем для изучения, соответствующих их интересам и запросам, что способствует развитию их автономности. Такой подход к самообучению расширяет познавательные возможности студентов, предоставляя им независимость в принятии решений относительно того, как и что изучать, находя новые способы приобретения знаний. Роль преподавателя состоит в организации самостоятельной работы студентов через групповые чаты социальных сетей, а также консультирования, если обучающиеся столкнуться с какими-либо трудностями.

Можно отметить еще такой важный положительный момент использования социальных сетей на занятиях по иностранному языку, как повышение внимания к индивидуально-личностным особенностям обучающихся. Преподаватели часто наблюдают такую ситуацию, когда усердные студенты с хорошим запасом слов, знанием грамматики, не могут выражать свои мысли, участвовать в дискуссиях на занятиях. Данная проблема связана с чувством тревоги и страха сделать ошибку в присутствии всей группы, что может негативно влиять на развитие языковых навыков и понижать самооценку [15]. Устранение подобной проблемы – одна из важных задач преподавателя иностранного языка, а социальные сети являются отличным способом вовлечь таких студентов в процесс обучения. Чаты и видеоконференции онлайн-платформ могут помочь застенчивым и молчаливым студентам выражать свои идеи и мысли в более комфортной обстановке. Хотя подобный вид деятельности в социальных сетях не должен полностью заменять участия в дискуссиях в аудитории, это может помочь укрепить уверенность студентов, позволит им в дальнейшем быть более активными на занятиях.

Одним из преимуществ использования социальных сетей является возможность сделать обучение иностранному языку более приближенным к современным реалиям, возможность пользоваться живым языком, таким образом, сделать процесс преподавания более аутентичным. Интегрирование социальных сетей в процесс преподавания иностранного языка дает возможность использовать имплицитные формы обучения во время компьютерных игр, дебатов в чатах и блогах, просмотра видеоклипов на Youtube, позволяя студентам изучать язык в расслабленной, непринужденной атмосфере онлайн-общения, что способствует снятию состояний психологической напряженности и тревожности.

Наряду со многими преимуществами использования сетевых инструментов, существует и ряд трудностей, с которыми могут столкнуться преподаватели иностранного языка. В социальных сетях можно найти много полезных материалов, которые можно использовать на занятиях по иностранному языку, однако преподаватели сталкиваются с такой проблемой, как поиск и отбор материалов, подходящих для уровня знаний обучающихся и соответствующих целям курса обучения. Одним из наиболее очевидных недостатков внедрения социальных сетей для изучения иностранного языка является тот факт, что хотя сайты социальных сетей знакомят с аутентичным языком, многие материалы не предназначены для изучения языка, содержат ошибки, плохо организованы, отсутствует ясность в изложении, и они могут не соответствовать языковому уровню студентов. Нецелесообразно полностью переключать процесс обучения на онлайн-платформы, так как студентам необходимо совершенствовать свои социальные навыки, чтобы иметь возможность успешно выражать себя, общаясь с другими людьми в реальной жизни. Проанализировав основные проблемы, связанные с применением социальных сетей в процессе обучения иностранному языку, можно сделать вывод, что внедрение сетевых инструментов должно быть тщательно спланировано и соответствовать основным целям и задачам курса обучения иностранному языку.

Несмотря на ряд трудностей, возникающих при использовании веб-сайтов социальных сетей, было выявлено много положительных моментов, таких как возможность повысить аутентичность обучения иностранному языку, возможность учитывать индивидуально-личностные особенности обучающихся и поощрять их к развитию навыков самообучения и формирования автономности, что в целом повышает вовлеченность студентов в процесс изучения иностранного языка, положительно влияя на мотивацию к дальнейшему совершенствованию языковых навыков.

Библиографический список

1. Kessler G. Teaching ESL/EFL in a World of Social Media, Mash-Ups, and Hyper Collaboration. *TESOL Journal*. 2013; № 4 (4): 615–632.
2. Tiryakioglu F., Erzurum F. Use of social networks as an educational tool. *Contemporary educational technology*. 2011; № 2 (2): 135–150.
3. Seaman J., Tinti-Kane H. *Social media for teaching and learning*. Boston: Pearson, 2013.
4. McBride K. Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation. *Foreign Language Learning*. 2009; № 5 (11): 35–58.
5. Alnujaidi S. Social network sites as ESL/EFL learning and teaching Tools: A critical review. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2017; № 6 (3): 34–42.
6. Blaschke L.M. Using social media to engage and develop the online learner in self determined learning. *Research in Learning Technology*. 2014; № 22 (2): 1–15.
7. Наволочная Ю.В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; № 2 (12): 267–272.
8. Leu Jr. D.J., Kinzer C.K., Coiro J.L., Cammack D.W. Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, NJ: International Reading Association, 2004: 1570–1613.
9. Klopfer E. *Augmented learning: Research and design of mobile educational games*. Cambridge: MIT Press, 2011.
10. Schneider M. *Computer games in the EFL classroom*. New York: Anchor Academic Publishing, 2014.
11. Ваульчикова А.П. Сравнительный анализ мобильных приложений для изучения иностранных языков. *Молодой ученый*. 2021; № 44 (386): 247–249. Available at: https://moluch.ru/archive/386/84975/
12. Восковская А.С., Карпова Т.А. Мобильные технологии как средство обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 3 (83): 110–115.
13. Watkins J., Wilkins M. Using YouTube in the EFL classroom. *Language Education in Asia*. 2011; № 2 (1): 113–119.
14. Восковская А.С., Карпова Т.А. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Самоуправление*. 2019; № 3 (116): 83–86.
15. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта на процесс изучения и преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 106–110.

References

1. Kessler G. Teaching ESL/EFL in a World of Social Media, Mash-Ups, and Hyper Collaboration. *TESOL Journal*. 2013; № 4 (4): 615-632.
2. Tiryakioglu F., Erzurum F. Use of social networks as an educational tool. *Contemporary educational technology*. 2011; № 2 (2): 135-150.
3. Seaman J., Tinti-Kane H. *Social media for teaching and learning*. Boston: Pearson, 2013.
4. McBride K. Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for recreation. *Foreign Language Learning*. 2009; № 5 (11): 35-58.
5. Alnujaidi S. Social network sites as ESL/EFL learning and teaching Tools: A critical review. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2017; № 6 (3): 34-42.
6. Blaschke L.M. Using social media to engage and develop the online learner in self determined learning. *Research in Learning Technology*. 2014; № 22 (2): 1-15.
7. Navolochnaya Yu.V. Primenenie social'nyh setej v praktike obucheniya inostrannomu yazyku. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 2 (12): 267-272.
8. Leu Jr. D.J., Kinzer C.K., Coiro J.L., Cammack D.W. Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies. *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, NJ: International Reading Association, 2004: 1570-1613.
9. Klopfer E. *Augmented learning: Research and design of mobile educational games*. Cambridge: MIT Press, 2011.
10. Schneider M. *Computer games in the EFL classroom*. New York: Anchor Academic Publishing, 2014.
11. Vaul'chikova A.P. Sravnitel'nyj analiz mobil'nyh prilozhenij dlya izucheniya inostrannyh yazykov. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 44 (386): 247-249. Available at: https://moluch.ru/archive/386/84975/
12. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Mobil'nye tehnologii kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 3 (83): 110-115.
13. Watkins J., Wilkins M. Using YouTube in the EFL classroom. *Language Education in Asia*. 2011; № 2 (1): 113-119.
14. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Samoupravlenie*. 2019; № 3 (116): 83-86.
15. Voskovskaya A.S. Vliyanie `emocional'nogo intellekta na process izucheniya i prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vysshem uchebnom zavedenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 106-110.

Статья поступила в редакцию 12.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-149-151

***Gimaev Ya.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: yan094@mail.ru*

THE USE OF RUSSIAN GRAMMAR TERMS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE. The article studies a problem of using terms of grammar of the native language in foreign language classes when teaching students of economic profile. The proposed methods of applying the terms of Russian grammar in teaching English can be used in a specific educational process. The article determines the expediency of using particular grammatical concepts and categories for explaining foreign language material. The presented language examples make it possible to verify that the use of terms of Russian syntax and morphology makes the process of teaching a foreign language in an adult student audience more rational, dynamic, saves time and mental efforts of learners. The research paper concludes that native language proficiency can serve as a basis for expanding foreign language competence among students of non-linguistic universities. The important role of relying on the grammar of the native language in teaching literary translation skills from a foreign language is also emphasized.

Key words: **grammar of native language, grammar of foreign language, syntax, morphology, grammatical phenomena, grammatical categories, translation**

***Я.А. Гимаев**, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: yan094@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕРМИНОВ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме применения терминов грамматики родного языка на практических занятиях по иностранному языку при обучении студентов экономического профиля. Предлагаемые приемы применения терминов русской грамматики при обучении английскому языку могут быть использованы в конкретном учебном процессе. В статье определяется целесообразность употребления того или иного понятия при объяснении иноязычного материала. Представленные языковые примеры позволяют убедиться в том, что использование терминов русского синтаксиса и морфологии делает процесс обучения иностранному языку во взрослой студенческой аудитории более рациональным, динамичным, экономит время и умственные усилия обучающихся. В работе формулируется вывод о том, что владение родным языком может служить базой для расширения иноязычной компетентности у студентов нелингвистических вузов. Также подчёркивается важная роль опоры на грамматику родного языка при обучении навыкам литературного перевода.

Ключевые слова: **грамматика родного языка, грамматика иностранного языка, синтаксис, морфология, грамматические явления, грамматические категории, перевод**

Освоение иностранного языка, в отличие от родного, происходит осознанно и намеренно [1, с. 291], особенно при нахождении обучающегося вне языковой среды изучаемого языка и отсутствии непосредственного контакта с ней. Такое освоение второго языка называется искусственным [2, с. 24]. Конечно, современные методисты рекомендуют на семинарах по иностранному языку практиковать методы, позволяющие имитировать «погружение» в иноязычную среду, активизировать интуитивные познавательные компоненты мышления студентов с помощью различных мотивационных заданий. Однако применение различных методик и педагогических технологий не уменьшает искусственности процесса обучения. В связи с этим всё большее внимание теоретиков уделяется не тому, как учить иностранному языку, а тому, каким образом он успешно осваивается индивидуумом. Таким образом, сам обучающийся с его уже имеющимися компетентностями становится объектом изучения.

Н. Хомский выделяет две стороны лингвистической активности: competence ‘языковая компетентность’ и performance ‘языковое употребление’ [3, с. 4]. Первая подразумевает наличие достаточных знаний о языке, чтобы отличить правильное высказывание от неправильного с точки зрения грамматики, вторая отражает использование языка без рефлексии по поводу правильности или общеупотребительности высказываний. Языковое употребление во многом отражает языковую компетентность. При обращении к различению данных аспектов языковой активности применительно к обучению неродному языку стоит отметить, что в учебных ситуациях на занятиях предполагается, что максимальной лингвистической компетентностью обладает только педагог, а обучающиеся употребляют изучаемый язык с учётом знаний, полученных непосредственно от преподавателя, а не с учётом собственной компетентности. Однако изучающий иностранный язык обладает языковой компетентностью носителя родного языка. И она достаточно высокая за счёт имеющегося среднего образования в случае со студентами вуза. Анализ и сравнение сходных фактов двух языков, рефлексия собственной речи обучающимися, оперирование ими грамматическими понятиями своего языка понимаются нами как опора на уже сформированную лингвистическую компетентность носителя родного языка и могут существенно ускорить процесс подготовки студентов.

Актуальность исследования определяется тем фактом, что преподаватели и методисты продолжают поиски методов и средств для более рационального и экономичного по времени обучения студентов нелингвистических специальностей иностранному языку. В связи с проблемой нехватки учебного времени в неязыковых вузах акцент может делаться только на освоении специальной лексики (экономической, финансовой и др.) и наиболее востребованной для делового общения грамматики. Предлагаемый метод, на наш взгляд, может в значительной мере оптимизировать процесс объяснения иноязычного грамматического материала и освободить время для других видов работы со студентами, например, обучения литературному переводу.

Вопрос использования родного языка при обучении иностранному в отечественной методической науке не новый, но до сих пор решается по-разному. Тем не менее большинство исследователей призывают находить баланс, перечисляя преимущества и недостатки как двуязычного подхода, так и обучения без опоры на родной язык. Стоит отметить, что подобные изыскания касаются преимущественно начальных этапов освоения неродного языка. И даже сторонники использования родного языка на занятиях призывают применять его как средство обучения, а не как объект анализа с целью дальнейшей экстраполяции и сравнения. Принципиально иным представляется обучение взрослых людей, имеющих среднее образование и достаточно высокий уровень владения вторым языком. Такими обучающимися являются студенты нелингвистических специальностей вузов. Особой категорией являются студенты-экономисты, для которых рациональность и доступность при объяснении нового материала представляются наиболее важными факторами. Поэтому изучение возможностей использования грамматических понятий родного языка для понимания явлений и фактов иностранного в аудитории со студентами экономических специальностей отражает научную новизну данного исследования.

Таким образом, цель работы – выявление того, как лингвистическая компетентность владения родным языком, включающая знания грамматических терминов, может применяться для расширения иноязычной компетентности студентов-экономистов. Для достижения цели исследования нам было необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать степень освоения понятий и терминов родного (русского) языка у имеющих среднее образование обучающихся по экономическим направлениям;

– выявить грамматические темы из курса иностранного (английского) языка, вызывающие наибольшие сложности у студентов;

– сформулировать способы объяснения и перевода конкретных сложных грамматических явлений английского языка при помощи терминов и понятий русского синтаксиса и морфологии.

Владение терминологическим аппаратом грамматики родного языка

На уроках русского языка в российских средних школах большое внимание уделяется изучению грамматики. Этот процесс в значительной степени требует абстрагирования, систематизации и обобщения. Грамматические понятия рассматриваются как неотъемлемая часть общеязыковой культуры, формирующая представление о системно-структурном строении языка и закономерностях его функционирования. Так как они отражают специфические языковые признаки, их освоение в средней школе становится для обучающихся залогом точности выражения мысли и взаимопонимания в процессе общения. На наш взгляд, успешное освоение понятий грамматики родного языка в значительной степени формирует лингвистическую компетентность как способность адекватно пользоваться языком, выполнять коммуникативные задачи.

Изучение грамматических понятий позволяет школьникам посмотреть на родной язык с научной точки зрения. Представляется, что приобретенные в процессе изучения грамматики родного языка навыки систематизации и обобщения могут быть полезными и при изучении второго языка.

Нами было выявлено, что студенты, имеющие среднее образование, владеют следующими терминами русской грамматики, которые, на наш взгляд, могут быть целесообразны для объяснения иноязычных грамматических явлений и фактов:

– лексикология: *однозначные и многозначные слова, прямое и переносное значения слов, омонимы, антонимы, синонимы, паронимы*;

– фонетика: *словесное ударение, гласные и согласные звуки*;

– словообразование: *морфемы, состав слова*;

– морфология: *грамматические формы, грамматические категории, самостоятельные части речи (имена существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, деепричастие, причастие, наречие, слова категории состояния) служебные части речи (союзы, предлоги, междометия, частицы)*;

– синтаксис: *повествовательные, вопросительные, побудительные предложения, утвердительные и отрицательные предложения, восклицательные предложения, главные и второстепенные члены предложения, прямой и обратный порядок слов в предложении, односоставные предложения (определённо-личные, неопределённо-личные, безличные), сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, бессоюзное сложное предложение, прямая и косвенная речь* [4].

Перечисленными терминами можно оперировать при сопоставлении грамматических явлений русского и английского языков для выявления сходств и различий. Применительно к обучению студентов нелингвистических специальностей иностранному языку, на наш взгляд, их вполне достаточно для использования в двух аспектах: для объяснения наиболее сложных грамматических явлений неродного языка и для формирования навыков правильного литературного перевода.

Объяснение грамматических явлений иностранного языка при помощи терминов грамматики родного языка

При работе со студентами-экономистами нами было обнаружено, что наиболее сложными для освоения являются морфология и синтаксис английского языка. Именно грамматические темы из этих разделов представляется целесообразным объяснять с использованием понятий и терминов русского языка, позволяя обучающимся наблюдать за сходными и различающимися явлениями.

Приведем пример того, как можно объяснить правильное согласование английских собирательных существительных (collective nouns) с глаголами. Из школьного курса русского языка обучающиеся знают, что существует категория собирательных существительных, которые обозначают совокупность однородных единиц, воспринимаемых как единое целое (*человечество, молодёжь, детвора, родня, березняк, мебель* и др.). Они не сочетаются с количественными числительными и имеют форму только единственного числа. В английском языке подобные существительные при грамматическом согласовании подлежащего и сказуемого могут стоять и в единственном, и во множественном числе. При выборе формы необходимо обращать внимание на контекст и смысл предложения:

The staff at the firm (=they) are not happy with outside consultants [5, с. 40].

В то же время при объяснении согласования подлежащего, обозначающего временной период, количество денег или единиц измерения, и сказуемого следует акцентировать внимание студентов на том факте, что подлежащее (числительное + существительное) выступает в роли собирательного числительного и должно употребляться в форме единственного числа:

Two weeks is enough time to provide goods [5, с. 40].

Ten dollars is not enough to meet the needs of a family [5, с. 40].

Как и в русском языке, подлежащее в английском языке может быть выражено глаголом или глагольным сочетанием. В этом случае оно согласуется со сказуемым в единственном числе:

Where we go depends on the job opportunities [5, с. 54].

Whether I develop a personal budget or not doesn't matter [5, с. 54].

To save is important [5, с. 54].

To save on optional expenses is the only way out [5, с. 54].

Рассмотрим также пример объяснения грамматического значения слов *neither, no, none*. Здесь следует напомнить студентам о невозможности двойного отрицания в английском языке. Английское формально утвердительное предложение соответствует русскому отрицательному предложению:

Neither of them accepted the offer [5, с. 129].

Neither choice is justified [5, с. 129].

Neither of them could answer major economic questions [5, с. 129].

Наряду с использованием терминов морфологии русского языка, оперирование такими синтаксическими понятиями, как «подлежащее», «сказуемое», «дополнение», «обстоятельство», может существенно помочь студентам в освоении порядка слов в английском предложении. При сравнении явлений в обоих языках внимание студентов нужно акцентировать на случаях обратного порядка в английском предложении для смыслового ударения:

No sooner had she set a note with the letter than she heard the trill of the bell [5, с. 204].

The smaller a purchase is, the easier it is to adjust the budget [5, с. 216].

Студентам могут пригодиться также знания об однородных и неоднородных определениях в русском предложении, в частности при изучении порядка английских прилагательных. Данное разграничение в русском языке помогает при выборе правильной пунктуации, а применительно к английскому языку отчасти может помочь студентам определить правильный порядок нескольких прилагательных, выделяя из их неоднородного ряда то, которое образует с существительным наиболее устойчивое словосочетание, и ставя его на последнее место:

For him the purchase of a pair of costly black leather shoes is a financial sacrifice ('кожаные туфли') [5, с. 211].

При рассмотрении пассивного залога в английском языке можно напомнить студентам, что подобное явление есть и в русском языке. Если обучающимся более привычны термины «действительный и страдательный залог», то их можно использовать при объяснении соответствующего грамматического материала.

Таким образом, использование преподавателем понятий грамматики родного языка помогает не только быстро и доходчиво объяснять закономерности иностранного, но и позволяет студентам сопоставлять сходные явления из обоих языков для лучшего запоминания правил и норм.

Обучение переводу при помощи терминов грамматики родного языка

Вторым важным аспектом применения грамматических понятий и терминов родного языка является обучение литературному переводу. В данном виде учебной деятельности набор потенциально полезных терминов шире, но студентов необходимо специально мотивировать использовать их, так как у них присутствует естественное желание сделать перевод короче, лексически беднее, ведь, по их мнению, «главное – понять смысл фразы для себя». Нами было обнаружено, что студенты, владеющие многими терминами и имеющие навыки построения сложных предложений на родном языке с использованием развёрнутых синтаксических конструкций, обозначаемых этими терминами, предпочитают переводить английские предложения на русский язык упрощённо или дословно. В связи с этим нам представляется необходимым прокомментировать некоторые английские лексические формы и синтаксические конструкции, подлежащие освоению студентами-экономистами, которые могут быть переведены на русский язык при помощи разнообразия известных понятий русской морфологии и синтаксиса.

Например, при объяснении и переводе форм could и was/were able to имеет смысл обратиться к разграничению категорий несовершенного и совершенного вида русского глагола (*мог/смог*):

The price was printed in red and we could see it distinctly ('отчетливо могли её видеть') [6, с. 48].

"Bell & Sons" were able to affect the sale and purchase of airplanes as they had a monopoly in this kind of transport ('смогли повлиять') [6, с. 48].

Для правильного перевода английских предложений с пассивным залогом могут пригодиться следующие термины русской грамматики:

– возвратные глаголы, форма глагола с возвратным постфиксом:

Different sides of the economy are studied by economists ('изучаются') [6, с. 206];

– краткие причастия совершенного вида:

The chairman should have been informed about the results ('проинформирован') [6, с. 206].

These contracts should be signed by the manager today ('подписаны') [6, с. 206];

– творительный падеж имени существительного:

The book "The General Theory of Employment, Interest and Money" was written by Keynes and published in 1936 ('Кейнесом') [6, с. 207].

The manager's desk was covered with papers ('бумагами') [6, с. 207];

– неопределенно-личное односоставное предложение:

We were sent the annual report of GKN ('Нам послали …') [6, с. 209].

Mr. Ross is said to be a millionaire. It is said that Mr. Ross is a millionaire ('Говорят, что …') [6, с. 210].

The customers were requested to be ready by 7 o'clock ('Покупателей попросили …') [7, с. 65];

– безличное односоставное предложение:

It is known that annual reports are divided into two sections ('Известно, что …') [6, с. 210].

It is expected that a new law will be introduced next year ('Ожидается, что …') [6, с. 210].

It is believed that the decline in production started last month ('Считается, что …') [6, с. 210].

Также безличное односоставное предложение используется при переводе предложений со словами категории состояния:

It was late and nobody could use the lost money ('Было поздно …') [5, с. 56].

При изучении сложного дополнения (Complex Object) целесообразно сообщить студентам, что данную конструкцию можно переводить на русский язык с использованием:

– сложноподчинённых предложений с придаточным изъяснительным:

Peter wanted Christopher (him) to go to the Moorland Valley ('… хотел, чтобы …') [7, с. 58];

– сложных глагольных сказуемых:

The underwriters made a firm of adjusters (them) value the loss ('заставили оценить') [7, с. 58];

– действительных причастий:

Mr. Thorn saw Mr. Roberts reading the piece of paper stuck on the windscreen ('читающим') [7, с. 63].

The visitors of the exhibition watched the operators showing the new machines in operation ('показывающими') [7, с. 63].

Также подходящие русские термины можно использовать при объяснении косвенной речи (Reported speech) и условных предложений (Conditional

sentences): «слова автора», «прямая речь», «главное и придаточное предложение», «союз», «союзное слово» и др.

Стоит отметить, что использование понятий грамматики родного языка при проведении практических занятий по иностранному языку имеет и воспитательную функцию. При сопоставлении явлений и фактов двух языков студенты повышают свою общелингвистическую компетентность и одновременно оценивают красоту и функциональность выразительных средств родного русского языка. Особенно ярко это проявляется при работе над переводом.

Проведённое исследование имеет как теоретическую, так и практическую значимость. Теоретическая значимость заключается в пополнении методов и средств, используемых для наиболее эффективного и быстрого обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, повышении роли родного языка при обучении неродному языку и переводу.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы на занятиях для объяснения студентам-экономистам конкретных лингвистических фактов и явлений английского языка, а также для работы по формированию у обучающихся навыков литературного перевода конкретных языковых конструкций.

По результатам работы мы пришли к следующим выводам.

1. Знание грамматических понятий родного языка является неотъемлемой частью общеязыковой культуры студента и может послужить основой для расширения компетентности владения иностранным языком.

2. Грамматические понятия русского языка, выраженные в виде терминов, имеют большой потенциал как помощники при освоении иностранного языка, позволяя студенту анализировать объект изучения, применяя научные методы сравнения, сопоставления и дедукции.

3. Для экономии учебного времени и наиболее точного объяснения тех или иных грамматических фактов и явлений, а также способов наиболее точного перевода лексических и синтаксических единиц преподавателю целесообразно прибегать к терминам русской морфологии и синтаксиса, известным студентам со средней школы. Особенно актуальными оказываются понятия о частях речи, их грамматических категориях и функциях слов в качестве членов предложения.

4. Термины русской грамматики существенно помогают при формировании навыков литературного перевода, что представляется не менее важной задачей при обучении студентов иностранному языку. Наиболее востребованными в этом процессе оказались знания о грамматических категориях частей речи русского языка, способах осложнения предложений, типах предложений по структуре и способах выражения грамматических отношений между частями сложного предложения.

Таким образом, оперирование студентами понятийным аппаратом и терминологией грамматики родного языка как элементом владения им значительно помогает формировать иноязычную компетентность, экономить учебное время, объяснять факты изучаемого языка и улучшать навыки литературного перевода. Задачи исследования выполнены, цель работы по выявлению механизма воздействия компетентного владения родным языком на становление иноязычной компетентности достигнута.

Проведённое исследование открывает дальнейшие перспективы изучения методов использования лингвистической терминологии родного языка при обучении неродному. Перспективным представляется, по нашему мнению, изучение того, как знания терминов из таких разделов лингвистики, как лексикология, словообразование и фонетика, могут применяться для обучения иностранному языку в вузе в рамках компетентностного подхода.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. *Избранные психологические исследования*. Москва, Учпедгиз, 1956.
2. Виноградов В.А. *Лингвистические аспекты обучения языку*. Москва: МГУ, 1972.
3. Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Massachusetts, 1965.
4. Розенталь Д.Э. *Современный русский язык*. Москва: АЙРИС-пресс, 2017.
5. Дубинина Г.А. Английский язык: экономика и финансы. *Введение в специальность (Threshold)*: учебник. Москва: КНОРУС, 2022; Ч. 1.
6. Дубинина Г.А. Английский язык: экономика и финансы. *Общее представление (Overview)*: учебник. Москва: КНОРУС, 2023; Ч. 2.
7. Дубинина Г.А. Английский язык: экономика и финансы. *Финансово-экономическая среда (Environment)*: учебник. Москва: КНОРУС, 2021; Ч. 3.

References

1. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva, Uchpedgiz, 1956.
2. Vinogradov V.A. *Lingvisticheskie aspekty obucheniya yazyku*. Moskva: MGU, 1972.
3. Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge Massachusetts, 1965.
4. Rozental' D.`E. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva: AJRIS-press, 2017.
5. Dubinina G.A. Anglijskij yazyk: `ekonomika i finansy. *Vvedenie v special'nost' (Threshold)*: uchebnik. Moskva: KNORUS, 2022; Ch. 1.
6. Dubinina G.A. Anglijskij yazyk: `ekonomika i finansy. *Obschee predstavlenie (Overview)*: uchebnik. Moskva: KNORUS, 2023; Ch. 2.
7. Dubinina G.A. Anglijskij yazyk: `ekonomika i finansy. *Finansovo-`ekonomicheskaya sreda (Environment)*: uchebnik. Moskva: KNORUS, 2021; Ch. 3.

Статья поступила в редакцию 18.01.24

УДК 379.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-151-153

Grigorieva A.V., *postgraduate, Moscow State Institute of Culture, Head of Educational and Methodological Department, Belovo Branch of KuzGTU (Belovo, Russia), E-mail: grigorieva_av@list.ru*

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL SAFETY CULTURE FOR MINERS: A VALUE-BASED APPROACH. The article raises an urgent issue of the need for pedagogical support for the development of a professional safety culture for miners based on a value-based approach. Responsible attitude to professional activity and strict adherence to safety standards are fundamental elements of ensuring the safety of miners. The author proceeds from the position that currently insufficient attention is paid to this aspect by scientists, and there are practically no special pedagogical studies devoted to the study of the development of professional culture of miners. The identified difficulties allow the author to identify a contradiction between the need for pedagogical support for the development of a professional culture of safe work of miners and the technological inadequacy of pedagogical conditions for its implementation. The authors believe that one of the ways to scientifically solve the problem of pedagogical support for the development of a professional culture of safe work of miners can be a value-based approach involving the preparation and implementation of self-development projects based on formed internal orientations that determine the direction of self-development. The conclusions obtained in the course of the work show the need to develop and use a technological map of the process of pedagogical support for the development of a professional culture of safe work for miners, which is a modern form of interaction between subjects of education and includes five main areas of work: diagnostic, organizational (design), activity (implementation), reflexive (analytical), effective (estimated).

Key words: **pedagogical support, professional culture, value approach**

А.В. Григорьева, *аспирант, Московский государственный институт культуры, нач. учебно-методического отдела, филиал КузГТУ в г. Белово, г. Белово, E-mail: grigorieva_av@list.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА ШАХТЕРОВ: ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД

В настоящей статье поднимается актуальный вопрос о необходимости педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасности труда шахтеров на основе ценностного подхода. Ответственное отношение к профессиональной деятельности и строгое следование стандартам безопасности являются основополагающими элементами обеспечения безопасности шахтеров. Автор исходит из положения о том, что в настоящее время данному аспекту отводится недостаточное внимание со стороны ученых, а специальные педагогические исследования, посвященные изучению развития профессиональной культуры шахтеров, практически отсутствуют. Обнаруженные трудности позволяют авторам исследования выявить противоречие между

потребностью педагогического сопровождения процесса развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров и технологической неразработанностью педагогических условий для его осуществления. Автор считает, что одним из способов научного решения проблемы педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров может стать ценностный подход, предполагающий подготовку и реализацию проектов саморазвития на основе сформированных внутренних ориентаций, предопределяющих направление саморазвития. Выводы, полученные в ходе работы, показывают необходимость разработки и использования технологической карты процесса педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров, которая представляет собой современную форму взаимодействия субъектов образования и включает пять основных направлений работы: диагностическое, организационное (проектировочное), деятельностное (реализационное), рефлексивное (аналитическое), результативное (оценочное).

Ключевые слова: **педагогическое сопровождение, профессиональная культура, ценностный подход**

Самым крупным в России месторождением является Кузнецкий угольный бассейн. Весомая доля добычи угля делает его одним из значимых в экономическом плане регионом РФ. Позицию лидера угольной отрасли следует рассматривать в контексте состояния безопасности труда шахтеров.

На шахтах Кузбасса существенно обновлена нормативно-правовая база по охране труда и промышленной безопасности, внедряется новейшая техника и технологии, соответствующие современным требованиям безопасности, но проводимые мероприятия не обеспечивают достаточный уровень безопасного труда шахтеров. Анализ данных показывает, что главной системной причиной травматизма на шахтах Кузбасса является умышленное игнорирование требований безопасности, несоблюдение производственной и технологической дисциплины. Такое отношение шахтеров к труду показывает их низкий уровень ценностного отношения к профессиональной культуре безопасного труда.

Актуальной на данный момент остается проблема педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасности труда шахтеров на основе ценностного подхода. Ведь развитие надлежащих навыков, знаний и соблюдение безопасных практик на шахте напрямую влияют на уменьшение рисков производственных несчастных случаев и создают безопасное рабочее окружение для всех работников. Ответственное отношение к профессиональной деятельности и строгое следование стандартам безопасности являются основополагающими элементами обеспечения безопасности шахтеров.

Анализ состояния исследуемой проблемы в педагогической теории и практике показал, что вопросы не могут быть решены традиционными педагогическими методами.

Цель нашей статьи – на примере технологической карты педагогического сопровождения рассмотреть особенности и основные формы профессиональной культуры безопасности труда шахтеров.

Нами были сформулированы следующие задачи исследования: изучить теоретические аспекты и концептуальные основы профессиональной культуры шахтеров; экспериментальным путем доказать возможность применения и реализации технологической карты педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров.

Научная новизна исследования заключается в обосновании результативности педагогического сопровождения процесса развития профессиональной культуры безопасности труда шахтеров на основе ценностного подхода.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования разработанной технологической карты педагогического сопровождения в учебном процессе учреждений профессионального образования.

Проведенный теоретический и историко-научный анализ проблемы развития профессиональной культуры показал, что в рамках социологических, психологических, культурологических и педагогических научных исследований накоплен определенный опыт, который полезен для исследования процесса педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров на основе ценностного подхода.

Различные аспекты ценностного отношения к профессиональной деятельности нашли отражение в научных работах В.Г. Алексеевой, В.Ф. Анурина, В.Ф. Белова, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.С. Розова, В.П. Тугаринова и др. Для нашего исследования представляют интерес работы ученым, которые анализировали профессиональную культуру в качестве индикатора уровня профессионализма (Л.П. Буева, Э.Ф. Зеер, И.Ф. Исаев, Л.Н. Коган, А.Н. Лымарь, В.А. Сластенин, Ф. Тейлор, Ф. Фойл, О.В. Ханова и др.). Различные аспекты педагогического сопровождения анализируются в исследованиях таких ученых, как О.С. Газман, М.И. Губанова, И.Д. Демакова, И.А. Зимняя, Н.Б. Лаврентьева, А.В. Мудрик, А.В. Хуторская, Л.М. Щипицина, А.И. Юдина и др. Однако ни в одной из работ, попавших в поле нашего зрения, не рассматривалось содержание понятия «профессиональная культура безопасного труда шахтеров», не ставился вопрос исследования процесса педагогического сопровождения развития профессиональной культуры в учебном заведении на основе ценностного подхода.

Таким образом, анализ исследований по проблеме развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров позволяет нам выявить противоречие между потребностью в педагогическом сопровождении развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров на основе ценностного подхода и сложности его реализации при отсутствии разработок педагогических условий. Для учреждений профессионального образования разрешение данного противоречия является особенно актуальным.

Овчарова А.П. отмечает, что «в научной литературе термин «сопровождение» понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности», а «поддержка» – это «сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме» [1, с. 71].

Педагогическое сопровождение можно рассматривать в таких аспектах, как процесс, который представлен комплексом целенаправленных последовательных педагогических воздействий на личность; как систему взаимосвязи целевого, содержательного, результативного и процессуального элементов на основе ценностного подхода.

В своем диссертационном исследовании Самарский А.Н. отмечал, что выбранный нами ценностный подход как «совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности в рамках гуманистической парадигмы образования» ставить «в центр внимания человека как высшую ценность. Он позволяет решать приоритетную задачу гуманистической педагогики – отношение к человеку как субъекту познания, общения и творчества» [2, с. 10].

В данном случае нас интересует профессиональная культура безопасного труда:

– как порядок государственных законов и норм трудовой деятельности, традиций и обычаев;

– как анализ и оценка интересов всех заинтересованных сторон производственного процесса, особенностей интеракции сотрудников, стиля управления, соответствия условий труда требованиям безопасности;

– как сотрудничество руководства предприятия и работников.

Можно предположить, что одним из наиболее эффективных способов решения проблемы педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров может стать ценностный подход, предполагающий их подготовку к разработке и реализации проектов саморазвития на основе сформированных внутренних ориентаций, предопределяющих направление саморазвития.

Ряд учёных изучали понятия «ценность» (А.Г. Здравомыслов, М. Рокич др.), «педагогические ценности» (Е.В. Бондаревская, Г.И. Чижакова и др.), «ценностные отношения» (С.Ф. Анисимов, М.С. Каган и др.). Л.М. Архангельским, Г.Л. Смирновым, А.Ф. Шишкиным и другими учеными рассматривались вопросы систематизации ценностей. Проведя анализ публикаций, можно сделать вывод о том, что именно ценность задает траекторию ориентирования на созидание или деструкцию, а также на значимость их достижения.

Для нас представляет интерес диссертационное исследование Белова В.Ф., в которой он отмечает, что «педагогика делает акцент на целях, содержании, методике и технологических и методических аспектах педагогической деятельности, направленных на разные категории лиц при формировании у них ценностных ориентаций» [3, с. 21]. Он также считает, что «именно ценностные ориентации в процессе социализации и воспитания – это результат усвоения ценностей и смыслов социума как определенных социально-психологических образований. В них формируются смысловые компоненты мировоззрения личности, его мотивы деятельности, нравственные убеждения и установки, определенные идеалы, принципы деятельности, нормы и правила поведения» [3, с. 23].

По мнению Тесленко А.Н., механизм реализации ценностного подхода направлен на то, чтобы применять разнообразные формы занятий, развивать у обучающихся самостоятельность принятия решений в сфере безопасного труда, умение правильно вести себя в стрессовой ситуации, разрешать возникающие конфликтные ситуации [3].

Важным, на наш взгляд, остается вопрос создания и развития системы ценностей личности как в процессе профессионального обучения, так и в ходе производственной деятельности с обязательным учетом условий социокультурного и территориального окружения, а именно – шахтерского города или поселка. Несомненно, что наибольший эффект для присвоения ценностей может сформировать педагогическое сопровождение развития профессиональной культуры безопасности труда шахтеров.

Следует подчеркнуть, что технология педагогического сопровождения представляет собой определенную систему действий. При её проектировании может разрабатываться технологическая карта процесса педагогического сопровождения, которая представляет собой современную форму взаимодействия субъектов образования. Технологическая карта педагогического сопровождения – это вид методической продукции, обеспечивающий эффективное и качественное взаимодействие педагога с обучаемым (группой обучаемых) для реализации конкретных образовательных целей, программ и целевой аудитории.

По мнению Гладкой Е.С., «отличительными особенностями технологической карты являются алгоритмичность, технологичность и интерактивность. Педагогическое взаимодействие может рассматриваться как процесс, который выполняется в нескольких формах:

– индивидуальной (между педагогом и обучаемым);
– социально-психологической (взаимодействие в коллективе);
– интегральной (объединяет различные воспитательные воздействия в конкретном обществе)» [4, с. 16–17].

Разработка технологической карты педагогического сопровождения может включать следующие шаги:

1. Постановка целей – определение конкретных задач и целей, направленных на их решение.
2. Разработка плана и программы педагогического сопровождения:
– определение этапов, средств, форм и условий педагогического сопровождения;
– проектирование мероприятий, методик и ресурсов.
3. Осуществление плана и программы педагогического сопровождения:
– использование методик саморазвития обучаемого, педагогического сопровождения в ситуации преодоления трудностей,
– создание событийной образовательной среды,
– рефлексия позитивного опыта и затруднений и т. п.
4. Оценка результатов – оценка эффективности педагогического сопровождения с целью определения степени достижения целей и выявления областей для улучшения.
5. Коррекция – внесение корректив в план и программы педагогического сопровождения на основе результатов оценки для улучшения педагогического сопровождения.

Нами разработана технологическая карта педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров, которая включает в себя пять основных направлений работы: диагностическое, организационное (проектировочное), деятельностное (реализационное), рефлексивное (аналитическое), результативное (оценочное).

В рамках реализации технологической карты педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров нами в 2022–2023 годах на базе филиала «Кузбасского государственного технического университета» в г. Белово был проведен эксперимент.

В ходе эксперимента главное внимание было направлено на реализацию педагогического сопровождения для целенаправленного развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров.

Цель экспериментальной работы: апробация направлений педагогического сопровождения, способствующих развитию профессиональной культуры безопасного труда шахтеров.

Экспериментальная работа осуществлялась в условиях максимального вовлечения будущих шахтеров в процесс реализации технологической карты педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда на всех его этапах. Участниками эксперимента стали обучающиеся по специальности «Горное дело» направления подготовки «Техносферная безопасность» филиала КузГТУ в г. Белово. Всего экспериментом было охвачено 86 студентов.

Для определения уровня развития профессиональной культуры безопасного труда участников эксперимента мы воспользовались диагностической методикой Л. Москвиной. Данная диагностика осуществлялась в два этапа: первичная диагностика в 2022 году, вторичная – в 2023 году.

По отдельным вопросам анкеты участников эксперимента мы вывели среднее значение эмпирических данных.

Шкала уровней оценки определялась исходя из набранных баллов:

0–30 – низкий уровень (неготовность к соблюдению требований охраны труда и промышленной безопасности);

31–70 – средний уровень (частичная готовность к соблюдению требований охраны труда и промышленной безопасности);

71–100 – высокий уровень (устойчивая готовность к соблюдению требований охраны труда и промышленной безопасности).

В период диагностики проводились личные наблюдения за участниками эксперимента, использовались персональные беседы с целью выявления позиции участников к соблюдению требований охраны труда и промышленной безопасности, проводилось анкетирование.

Результат динамики развития профессиональной культуры безопасного труда участников эксперимента представлен в табл. 1.

Таблица 1

Уровень	На начало эксперимента	На конец эксперимента
Высокий	14%	46%
Средний	49%	34%
Низкий	37%	20%

Содержание педагогического сопровождения технологической карты предусматривает формы работы педагога и обучающегося по каждому направлению (диагностическому, организационному (проектировочному), деятельностному (реализационному), рефлексивному (аналитическому), результативному (оценочному)). В ходе экспериментальной работы доказано, что под действием данных форм работы мотивационная составляющая соблюдения требований охраны труда и промышленной безопасности меняется в положительную сторону.

Таким образом, нами доказано, что развитие профессиональной культуры безопасного труда обучающихся зависит от их педагогического сопровождения, выбора наиболее эффективных форм работы. Подведя итоги проведенного исследования, мы доказали возможность применения и реализации технологической карты педагогического сопровождения развития профессиональной культуры безопасного труда шахтеров на основе ценностного подхода.

Библиографический список

1. Овчарова А.П. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста как педагогическая категория. Вестник *Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. Санкт-Петербург, 2012; Т. 3, № 4: 70–77.
2. Самарский А.Н. *Становление ценностного подхода в образовании России второй половины XIX – начала XX в.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2011.
3. Белов В.Ф. *Развитие ценностного отношения учащейся молодежи к будущей профессии в социально-культурной среде образовательного учреждения*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Кемерово, 2021.
4. Тесленко А.Н., Рожков М.И. *Юногогика. Педагогическое обеспечение работы с молодежью*: учебник для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
5. Гладкая Е.С., Тюмасева З.И. *Технологии тьторского сопровождения*: учебное пособие. Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017.

References

1. Ovcharova A.P. Ponyatie «psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej mladshego shkol'nogo vozrasta kak pedagogicheskaya kategoriya. Vestnik *Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. Sankt-Peterburg, 2012; T. 3, № 4: 70-77.
2. Samarskij A.N. *Stanovlenie cennostnogo podhoda v obrazovanii Rossii vtoroj poloviny XIX – nachala XX v.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2011.
3. Belov V.F. *Razvitie cennostnogo otnosheniya uchaschejsya molodezhi k buduschej professii v social'no-kul'turnoj srede obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Kemerovo, 2021.
4. Teslenko A.N., Rozhkov M.I. *Yunogogika. Pedagogicheskoe obespechenie raboty s molodezh'yu*: uchebnik dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
5. Gladkaya E.S., Tyumaseva Z.I. *Tehnologii t'torskogo soprovozhdeniya*: uchebnoe posobie. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta, 2017.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-153-155

Zharkov A.D., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Honored Worker of Culture of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor of Department of Socio-Cultural Activities of the Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: kdd007@bk.ru*

ON THE CRITERIA FOR IMPROVING THE QUALITY OF DISSERTATION RESEARCH ON PEDAGOGY DEVELOPED BY RAO. The article reveals a criteria of evidence set out in the form of methodological recommendations by scientists of the Russian Academy of Education. Criteria in scientific activity are designed to increase the responsibility of reliably reflecting the actual state of the studied subject of research according to established laws, rules, and instructions. This is a kind

of standard, an indicator that allows you to assess the level of a dissertation submitted for public discussion. Such criteria reveal the essence of assessments of the structural elements of the dissertation: topic, its relevance, degree of elaboration, periods, contradictions, problems, object, subject, goals, objectives, hypothesis, scientific novelty, theoretical significance, practical significance, etc. There are 22 positions in total in the first part, and the second part is devoted to experimental work, which also sets out in detail the criteria for all positions of conducting and creating conditions for the experiment and its implementation in practice.

Key words: **science, pedagogy, criterion, quality, responsibility, dissertation**

А.Д. Жарков, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: kdd007@bk.ru*

О КРИТЕРИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ, РАЗРАБОТАННЫХ РАО

В статье раскрываются критерии доказательности, изложенные в виде методических рекомендаций учеными Российской академии образования. Критерии в научной деятельности предназначены для повышения ответственности достоверного отражения действительного состояния изучаемого предмета исследования по установленным законам, правилам, инструкциям. Это своего рода стандарт, показатель, который позволяет оценить уровень представленной на всеобщее обсуждение диссертации. Подобные критерии раскрывают сущность оценок структурных элементов диссертации: темы, ее актуальности, степени разработанности, периодов, противоречий, проблемы, объекта, предмета, цели, задач, гипотезы, научной новизны, теоретической значимости, практической значимости и т. д. Всего 22 позиции в первой части, а вторая часть посвящена опытно-экспериментальной работе, где также подробно изложены критерии по всем позициям проведения и создания условий для эксперимента и его внедрения в практику.

Ключевые слова: **наука, педагогика, критерий, качество, ответственность, диссертация**

Актуальность статьи обусловлена повышением требований к процедуре подготовки и защите диссертационных исследований в педагогике.

Несмотря на то, что проведено огромное количество экспериментальных исследований, интеграция научных специальностей 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования и 13.00.05 Теория, методика, организация социально-культурной деятельности, их оказывается недостаточно для возрастающих требований ВАК. Настало время пересмотреть отношение к предыдущему опыту. Этого требует и проработка педагогических исследований, учебных программ и технологий обучения.

Цель статьи заключается в том, чтобы понять значение и сущность критериев доказательности в педагогических исследованиях и необходимость их применения при написании диссертаций. Автор обращает внимание на критерии наиболее сложных разделов структуры диссертации.

В вузах культуры преподавание педагогических дисциплин интенсивно проходит на фоне развития искусственного интеллекта, компьютеризации и цифровизации образовательно-воспитательного процесса. Поэтому интенсивно происходит поиск новых форм в сочетании с традиционным с участием в научных конференциях, семинарах, научных исследованиях.

Тем ценнее оказалась постановка мегаактуального вопроса в педагогических исследованиях, касающегося проблемы доказательности и качества в целом.

В связи с этим 30 ноября 2023 года Российская академия образования и высшая аттестационная комиссия при Министерстве образования и науки Российской Федерации провели Всероссийскую научную конференцию «Проблемы качества диссертационных исследований в области наук об образовании», где впервые были разработаны методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании».

Научная новизна: методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» способствуют упорядочению изложения материалов и результатов проведенной работы.

При анализе представленной на обсуждение диссертации критерии позволяют всем участникам ориентироваться на сопряжение позиций диссертантов и экспертов всех уровней в отношении методологических и формальных требований к представленным научным трудам. Сегодня главным критерием в этом вопросе становится доказательность. Утверждены методические рекомендации постановлением президиума Российской академии образования от 23.03.2023 № 2/1 и направлены в организации, осуществляющие исследования в области наук об образовании. Президиум ВАК при Минобрнауки России от 21.04.2023 № 12/2-разн. утвердил рекомендации «О критериях доказательности диссертационных исследований в сфере наук об образовании», признанные оказать методическую и методическую помощь при подготовке диссертаций, предоставив полную свободу в определении темы, методов отбора содержания и результатов диссертационного исследования.

В методических рекомендациях объективно изложены новые научные представления о цели этой работы. Конкретная задача – стать методическими основаниями к диссертационным исследованиям для методологических и теоретических изысков динамики обучения и воспитания как социально-культурного процесса. Все это позволяет уяснить пользу критериев доказательности в диссертационных исследованиях.

Государство сегодня предпринимает всевозможные меры для создания благоприятной научной атмосферы в стране. Поэтому при определении темы диссертационного исследования необходимо учитывать социокультурную ситуацию в жизни общества.

Достаточно сказать, что создан национальный проект «Наука и университеты», который будет способствовать оптимизации социокультурной ситуации в стране, то есть научной атмосферы.

Показатель в этом вопросе – деятельность парка науки и искусства «Сириус», отметившего десятилетие науки и новых технологий. А самое примечательное, что эта площадка позволяет осуществлять непосредственный диалог руководителей государства и передовой науки.

Президент нашего государства В.В. Путин поставил задачу повысить престиж высшего образования в нашей стране и в 2030 году войти в пятерку передовых стран по уровню развития науки. Кстати, в США вообще нет понятия «педагогика».

В принципе, задачи, стоящие перед педагогикой, на наш взгляд, сохранившие свою актуальность, были сформулированы еще профессором Розиным В.М. для экспертного совета по педагогике и психологии ВАК в 2005 году, сохранившие свою актуальность, к ним относятся следующие: «сохранение «культурного наследия» традиционной педагогики; построение нового здания педагогики (педагогических практик и «педагогической науки»), отвечающего современным реалиям и требованиям к образованию; конституирование современного органа педагогических знаний (философия образования, ориентированная на педагогику теории, образовательные и учебные предметы, педагогические технологии и т. д.); выход на более реалистические и эффективные стратегии реформирования образования!» [1, с. 180].

Решение этих задач происходило с разной степенью интенсивности в зависимости от изменений, происходящих в нашей жизни.

Сегодня в рамках государственной образовательной политики «ценностная установка научного сознания», по В.М. Розину, формулирует мыслительный процесс исследователя. Этот мучительный процесс начинается с определения цели диссертации, ее актуальности.

Во введении методических рекомендаций прямо указывается на необходимость зеркального отражения в названии темы изменений в жизни нашего общества. Расписаны обобщенные проблемы, возникающие при поисках формулировки темы по общей педагогике, истории педагогики, профессиональном образовании, по сравнительной педагогике и т. д.

Затем прописаны требования к актуальности проблемы исследования в двух аспектах. Это проблемы развития педагогической науки образования с позиций интересов государства и общества. Критериями доказательности здесь являются острота проблемы, раскрытие потенциала образовательной практики.

В разделе «Степень разработанности избранной темы исследования» критериями становится глубокий анализ научных источников, объясняющий востребованность проблемы.

Здесь становится задача отразить научные достижения уже проведенных исследований и показать, что предложенные выводы и результаты на сегодняшний день неэффективны, и завершить этот раздел сравнительным анализом полученных до этого результатов с поставленной темой данной диссертационной работы с указанием времени и границ исследования.

При анализе противоречий необходимо указать пути их решения и при их множестве их сгруппировать.

Известно, что объектом в исследовании может быть процесс, явление, комплекс знаний, интегративный процесс смежных наук об образовании. Критериями стали идентификация темы и объекта, соответствие проблемы границам исследования, место предмета в объекте.

Отсюда – объект постоянно объемнее предмета диссертационного исследования.

Что касается объекта исследования, то он выбирается автором и научным руководителем, а предмет мучительно оттачивается под воздействием преподавателей кафедры, членов совета факультета, ученого совета учебного или научного института.

Критерием предмета диссертационного исследования является его соотношение с объектом, темой, проблемой, противоречием.

Всегда было «много замечаний по определению цели диссертационных исследований (предвосхищенный, желаемый результат) и задач, которые необходимо решить для получения результатов. Здесь необходимо особо подчеркнуть соблюдение гармонии при структурировании диссертации. На наш взгляд, в кандидатской диссертации должно быть шесть задач, шесть положений, выносимых на защиту, и шесть параграфов, в которых они исследованы и доказаны» [2, с. 429].

Цель исследования была и остается связующей нитью всего огромного труда, осуществляющей связь формирования от разработки понятийно-категориального аппарата до конечного результата. Цели рознятся не только по масштабам для кандидатских и докторских диссертаций, но и в зависимости от актуальности.

Критериями доказательности при постановке задач исследования в границах темы является их совокупная способность.

На научной конференции особенно отметили, что множество трудностей возникает при определении гипотезы исследования. Гипотеза определяет направление исследования, требующее проверки, но указывает на конкретные результаты исследования, их верифицируемость.

Основным критерием научной новизны, как и была, осталась необходимость демонстрации новых положений, идей, закономерностей, теорий, концепций, технологий, обновляющих педагогическую науку.

Критериями методологических основ, обеспечивающих достоверность полученных данных, рекомендуются идеи, методологические подходы, принципы, ставшие базовой основой целостности исследования. Но теперь методологические основы недостаточно только просто перечислить, необходимо показать их в процессе. Что касается методов исследования, хорошо по возможности для доказательности показать апробацию их конкретного применения.

Критериями положений, выносимых на защиту, должны быть доказательства, раскрывающие их результаты как в достижении цели исследования, так и его сердцевины – эксперимента.

Здесь главное, о чем необходимо помнить соискателю, то, что положения сами являются одним из критериев присуждения ученой степени.

Критерии достоверности полученных результатов в диссертации – это возможность их воспроизведения в типичных условиях с соблюдением установленных теоретико-методологических оснований, обеспечивающих логистику диссертационного исследования и отвечающих вышеобозначенным критериям.

Критерием апробации полученных результатов является доказательство различными формами участия в этом процессе организаций, занимающихся образовательной деятельностью. Этот процесс предполагает конкретную отчетность, подтверждающую участие организаций в эксперименте, проводимом диссертантом.

Заканчивается первая часть методических рекомендаций по применению критериев доказательности проводимых педагогических исследований рассмотрением критерия соответствия избранной и утвержденной компетентными лицами и структурами организации паспорту научной специальности. И что особенно важно в специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования» в связи с объединением ее с бывшей специальностью «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», так это то, что теперь требуется утверждать тему диссертации в соответствии с кодом специальности, указанным в паспорте.

«В диссертационных советах и в ВАК диссертация будет рассматриваться на предмет ее соответствия конкретному направлению паспорта указанной в диссертации научной специальности» [3, с. 18].

Вторая часть методических рекомендаций по применению критериев посвящена проверке доказательности гипотезы и доказательности правильно спланированного и проведенного эксперимента в конкретной социально-педагогической среде.

«Критерий – выбор инструментария исследования, адекватного решаемым задачам: конкретное использование методик анализа и интерпретации данных с указанием их научных источников и полное описание «авторских» приемов исследования; описание констатирующей (диагностической) части опытно-экспериментальной работы; описание методики (технологии), процесса ее опытной апробации (в экспериментальной выборке); подробное описание формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, включая указание на участников работы; применение качественных и количественных методов оценки перспективности опытно-экспериментальной работы; воспроизводимость результатов; корректная оценка достоверности полученных результатов» [3, с. 18].

Новые требования настолько подробно изложены во второй части, что диссертанту понятно, насколько важно показать соотнесение целей, задач, гипотезы, исходной информации к началу эксперимента, его этапов, методов, методик, приемов, процедур, технологий и др. с учетом влияния объективных и субъективных факторов.

Следует добавить, что в это понятие гармонии и единства всех составных элементов эксперимента входят условия внедрения в широкую практику воспитательных или образовательных учреждений.

Описание результатов диссертационного исследования в педагогической науке всегда было актуально.

Казалось бы, все понятно. Ради этого и было потрачено много лет, времени и сил, а может, и здоровья. Поэтому на этом этапе надо сосредоточиться и финишировать достойно. Сейчас в качестве результата исследования допускается доказательство «нового» предмета, несмотря на изученность объекта.

В «диссертации необходимо давать конкретное, содержательное описание результативного вклада соискателя в контекст науки. Какое знание произведено в отличие от имеющегося, в чем новизна и полезность – вот вопрос, на который должен содержаться ответ в заключение Совета. Если при этом иметь в виду полезность произведенного научного продукта, то здесь надо признать значимыми не только запросы практики, но и нужды внутринаучные, например, теоретическое упорядочение понятийного строя науки, разработка новых методов исследования и тому подобное». [4, с. 21–22].

Теоретическая и практическая значимость: в новых общественно-политических условиях повышаются требования к результативности диссертационных исследований за счет соответствия новым критериям, обеспечивающих их доказательность.

В современной социокультурной ситуации вышеизложенные критерии по тематике бывшей научной специальности «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» позволяют реализовать воспитательный потенциал социума.

Деятельность учреждений культуры в социуме – это связь с жизнью, где нужны специальные методологии, теории, знания закономерностей, функций, принципов, форм, методов, технологий деятельности, проявляющихся в результатах изучаемых объектов и предметов.

Результаты данной статьи, на наш взгляд, будут полезны аспирантам и соискателям при написании диссертаций.

Оригинальность данного исследования заключается в новом подходе к научно-педагогическим исследованиям, которые становятся продуктами общественной значимости, несущими универсальные смыслы.

Данные критерии способствуют повышению качества, следовательно, ответственности по сохранению предметности педагогического знания, позволяют диссертанту расширить видение жизненных и социально-культурных регалий и понять, что новые критерии – это способ найти гармонию между обязанностью и ответственностью.

Библиографический список

1. Розин В.М. Виды научных работ и критерии их оценки. *Мир психологии*. 2005; № 2: 138–152.
2. Жарков А.Д. Основные проблемы диссертационных исследований по теории, методике и организации социально-культурной деятельности. *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Москва: МГУКИ, 2012.
3. *Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании»*. Москва: РАО. 2023.
4. Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. *Бюллетень ВАК*. 2008; № 2: 6–22.
5. Вершинина Н.А., Загусов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. *Современное диссертационное исследование по педагогике: Оценка качества:* книга для эксперта. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006.
6. Черепанов В.С. *Основы педагогической экспертизы*: учебное пособие. Ижевск: Издательство ИжГТУ, 2006.

References

1. Rozin V.M. Vidy nauchnyh rabot i kriterii ih ocenki. *Mir psihologii*. 2005; № 2: 138-152.
2. Zharkov A.D. Osnovnye problemy dissertacionnyh issledovanij po teorii, metodike i organizacii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti. *Teoriya, metodika i organizaciya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Moskva: MGUKI, 2012.
3. *Metodicheskie rekomendacii «Primenenie kriteriev dokazatel'nosti dissertacionnyh issledovanij v oblasti nauk ob obrazovanii»*. Moskva: RAO. 2023.
4. Fel'dshtejn D.I. O sostoyanii i putyah povysheniya kachestva dissertacionnyh issledovanij po pedagogike i psihologii. *Byulleten' VAK*. 2008; № 2: 6-22.
5. Vershinina N.A., Zagusov N.I., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. *Sovremennoe dissertacionnoe issledovanie po pedagogike: Ocenka kachestva:* kniga dlya `eksperta. Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj social'no-`ekonomicheskij universitet, 2006.
6. Cherepanov V.S. *Osnovy pedagogicheskoj `ekspertizy*: uchebnoe posobie. Izhevsk: Izdatel'stvo IzhGTU, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-156-158

***Kozlovtseva N.A.**, Cand. of Sciences (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*

METHODS OF USING CHATGPT IN LEARNING THE STYLE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article describes the method of using ChatGPT in the process of learning the style of Russian as a foreign language (RFL) at an advanced stage. The modern educational process cannot be imagined without the use of information and communication technologies, one of which is artificial intelligence technology. ChatGPT is part of all human activities, but the reliability of this technology is an issue. Due to the precedent of last year, when ChatGPT has prepared and protected the graduation qualification work, many representatives of the educational community artificial intelligence (AI) is considered, first of all, as a threat to the effectiveness of the educational process. However, ChatGPT has significant methodological potential, especially in the teaching of foreign languages, in particular RFL. To prove this thesis, the Financial University under the Government of the Russian Federation developed and tested a method of using ChatGPT texts for teaching the style of Russian language to foreigners at an advanced stage. The purpose of this article is to describe this method.

Key words: **methods of teaching Russian as a foreign language, artificial intelligence, ChatGPT, technology in teaching Russian as a 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*

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ CHATGPT ПРИ ОБУЧЕНИИ СТИЛИСТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье описана методика использования ChatGPT в процессе обучения стилистике русского языка как иностранного (РКИ) на продвинутом этапе. Современный образовательный процесс невозможно представить себе без использования информационно-коммуникационных технологий, одной из которых является технология искусственного интеллекта. ChatGPT входит во все сферы жизнедеятельности человека, однако остро встает вопрос надёжности данной технологии. В связи с прецедентом прошлого года, когда при помощи ChatGPT была подготовлена и защищена выпускная квалификационная работа, многими представителями образовательного сообщества искусственный интеллект (ИИ) рассматривается в первую очередь как угроза эффективности образовательного процесса. Однако же ChatGPT имеет и значительный методический потенциал, особенно в обучении иностранным языкам, в частности РКИ. Для доказательства данного тезиса в Финансовом университете при Правительстве РФ была разработана и апробирована методика применения текстов ChatGPT для обучения стилистике русского языка иностранцев на продвинутом этапе. Целью данной статьи является описание данной методики.

Ключевые слова: **методика обучения русскому языку как иностранному, искусственный интеллект, ChatGPT, технологии в обучении русскому языку как иностранному**

Проникновение информационно-коммуникационных технологий во все сферы общественной деятельности России является одним их приоритетных направлений развития страны, что отражено в «Стратегии научно-технологического развития РФ». Согласно Стратегии, «переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объёмов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта» [1] стало ключевым приоритетом развития страны на ближайшие 15 лет. Система образования, которая формирует личность будущего специалиста всех сфер экономической и общественной деятельности, обязана быть открыта для инноваций и отражать их специфику в учебном процессе.

В связи со сказанным выше актуальность данного исследования обусловлена необходимостью формирования методики эффективного использования ChatGPT в процессе обучения стилистике РКИ, которые повышали бы эффективность обучения.

Целью исследования является описание методики применения ChatGPT в процессе обучения стилистике РКИ.

В задачи исследования входит:

– анализ возможностей применения ChatGPT при обучении РКИ;

– описание методики применения ChatGPT в процессе обучения стилистике РКИ (на примере обучения словацких школьников в Финансовом университете при Правительстве РФ.

Научная новизна исследования заключается в описании методики использования ChatGPT в процессе обучения стилистике РКИ для повышения эффективности не только образовательного процесса, но и развития критического мышления студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении функциональных возможностей ChatGPT, актуальных для применения в обучении стилистике РКИ.

Практическая значимость исследования состоит в описании конкретной методики применения ChatGPT в обучении стилистике РКИ.

Научные исследования, посвященные вопросам интеграции ИИ в систему образования и образовательный процесс, сегодня имеют высокую актуальность. Как правило, исследователи видят применение ИИ в образовании в рамках пяти ключевых направлений:

«1) управление образованием;

2) индивидуализация обучения;

3) оптимизация процесса подготовки преподавателя к занятиям;

4) организация учебного процесса;

5) оптимизация процесса обучения конкретным дисциплинам» [2, с. 13].

При этом в процессе обучения конкретным дисциплинам ИИ рассматривается как инструмент автоматизированного контроля и оценки усвоения материала или выполнения заданий, а также как инструмент создания дополнительных возможностей для практики обучающихся (в различных форматах) [2].

По данным проведённых опросов, наиболее часто ИИ используется «преподавателями по направлениям подготовки «Юриспруденция», «Лингвистика», «Филология» и «Журналистика»» [2, с. 27], что видится логичным в силу их специфики.

С нашей точки зрения, при обучении РКИ ИИ в форме чат-ботов, таких как ChatGPT, YaGPT и их аналогов, имеет ещё и обучающий потенциал, становясь материалом для изучения.

Применение чат-ботов в РКИ не является абсолютно новой темой – существует ряд исследований данной тематики. В них учёными изучаются вопросы развития цифровой среды при обучении РКИ [3], определяются векторы цифровой трансформации лингводидактики [4], описываются модели обучения говорению при помощи различных ресурсов, в том числе ИИ [5], даётся лингводидактическое обоснование применения автоматической оценки сложности учебного текста в преподавании РКИ [6], определяется потенциал использования чат-бота в преподавании РКИ [7] и др.

По нашему мнению, потенциал использования ChatGPT в процессе обучения РКИ ещё исследован не в полной мере и методический потенциал данного чат-бота будет расти с развитием его собственных возможностей.

Особую методическую значимость ChatGPT имеет в контексте обучения стилистике РКИ, чему способствует несовершенство его алгоритмов, не позволяющее ему пока эффективно распознавать стилистические особенности генерируемых текстов и особенности сочетаемости слов. Используя весь тезаурус русского языка, ChatGPT не вполне успешно дифференцирует актуальность и стилистические характеристики лексики, что даёт значительные возможности для преподавателей по генерации бесконечного количества материалов для обучения стилистике. В первую очередь это актуально на продвинутом этапе обучения (уровень B2 и выше), т. к. ChatGPT не владеет также и понятием уровня владения иностранным языком и не способен эффективно создавать тексты в соответствии с требованиями языковых уровней.

Описываемая методика обучения стилистике РКИ была апробирована в рамках Летней школы русского языка и культуры, которая состоялась в 2023 году в Финансовом университете при Правительстве РФ для словацких школьников и преподавателей, владеющих русским языком на уровне B2-C1.

Изучение стилистики русского языка проходило на материале созданных ChatGPT текстов. В запросе указывались не необходимые стили русского языка, а параметры, позволяющие приблизиться к требуемому стилю.

Для получения текста в разговорном стиле подростков в письменной форме (к примеру, при написании сочинения о поездке в Россию) был сформулирован следующий запрос: «*Напиши сочинение от имени словацких школьников о том, как они провели лето в Москве на Летней школе русского языка*».

По данному запросу ChatGPT был сгенерирован текст: *Лето в Москве для нас, словаков, оказалось незабываемым и полным интересных приключений. Мы наслаждались красотой и богатством русской культуры, погружаясь в ее историческое наследие и современные достижения. Мы с удовольствием*

Таблица 1

Корректировка грамматических конструкций текста

Оригинальная конструкция	Скорректированная конструкция	Причина корректировки
Мы наслаждались красотой и богатством русской культуры, погружаясь в ее историческое наследие и современные достижения	Мы наслаждались красотой и богатством русской культуры и изучали ее историческое наследие и современные достижения	Деепричастный оборот
Мы гуляли по Красной площади, посещали Храм Христа Спасителя и прогуливались по Арбату, наслаждаясь уникальной атмосферой старой Москвы	Мы гуляли по Красной площади, посещали Храм Христа Спасителя и прогуливались по Арбату и наслаждались уникальной атмосферой старой Москвы	Деепричастный оборот
Мы с удовольствием посещали парки Горького, Коломенское и Сокольники, где проводили время на пикниках, играя в спортивные игры и наслаждаясь природой	Мы с удовольствием посещали парки Горького, Коломенское и Сокольники, где проводили время на пикниках и играли в спортивные игры и наслаждались природой	Деепричастный оборот
В целом, лето в Москве для нас стало незабываемым опытом, полным культурных и развлекательных мероприятий.	В целом, лето в Москве для нас стало незабываемым опытом, который был наполнен культурными и развлекательными мероприятиями.	Причастный оборот

посещали многочисленные музеи, галереи и выставки, чтобы узнать больше о русском искусстве и истории. Мы особенно восхищались Эрмитажем, где могли увидеть произведения искусства из разных эпох и культур. Кроме того, мы активно путешествовали по Москве, чтобы узнать ее оживленную атмосферу и знаменитые достопримечательности. Мы гуляли по Красной площади, посещали Храм Христа Спасителя и прогуливались по Арбату, наслаждаясь уникальной атмосферой старой Москвы. Кроме этого, мы активно участвовали в различных мероприятиях и фестивалях, которые проходили в городе. Мы посещали концерты, театральные представления и музыкальные фестивали, наслаждаясь разнообразием культурных событий, которые Москва предлагает. Но лето в Москве для нас не ограничилось только культурными мероприятиями. Мы также активно проводили время на открытом воздухе, наслаждаясь парками города. Мы с удовольствием посещали парки Горького, Коломенское и Сокольники, где проводили время на пикниках, играя в спортивные игры и наслаждаясь природой. Кроме того, мы не упускали возможности попробовать национальную русскую кухню. Мы с удовольствием посещали рестораны и кафе, чтобы попробовать блюда, такие как борщ, пельмени и блины. В целом лето в Москве для нас стало незабываемым опытом, полным культурных и развлекательных мероприятий. Мы узнали больше о России, познакомились с новыми людьми и наслаждались всем, что Москва предлагает. Это лето оставило яркие впечатления и воспоминания, которые мы будем хранить долгое время.

После первого прочтения текста студентам было предложено ответить на вопросы:

1. Насколько данный текст соответствует содержанию их каникул в Москве?
2. Есть ли в тексте фактические ошибки?
3. По каким признакам можно понять, что этот текст писал ChatGPT, а не живой человек?

Студентами была отмечена фактическая ошибка, связанная с тем, что, проводя каникулы в Москве, они не могли «восхищаться Эрмитажем», находящимся в Санкт-Петербурге. Можно было предположить, что ИИ имел в виду сад «Эрмитаж», однако же в нём нет «произведений искусства из разных эпох и культур». Такого рода ошибки ИИ способствуют развитию у студентов критического мышления и навыков перепроверки фактов (фактчекинга), что особенно важно в эпоху информационных войн и обилия фейков.

Отвечая на третий вопрос, студенты справедливо отметили, что текст отличается от текста живого человека по ряду причин:

– выбраны слишком трудные грамматические конструкции;
– используемая лексика не свойственная лексикону подростка;
– порядок слов в предложениях не всегда является естественным.

Обобщая вышесказанное, они пришли к выводу, что приведённый текст ближе к научному стилю, чем к разговорному.

Дальнейшая работа с текстом строилась на основании выявленных недостатков. На грамматическом уровне были выделены трудные грамматические конструкции (к примеру, с использованием причастных и деепричастных оборотов), не свойственные разговорному стилю речи, и заменены на более естественные для речи подростка (табл. 1).

Очевидно, что скорректированные фразы в таком варианте также не соответствуют разговорному стилю из-за неадекватности выбора лексических единиц, в силу чего следующим этапом стала работа с лексическим материалом.

Работа проводилась следующим образом: на первом этапе в каждой из фраз текста выделялись слова или словосочетания, не соответствующие разговорному стилю речи, определялась их стилистическая принадлежность, затем предлагался синонимичный вариант, свойственный заявленному стилю, и вносилась корректировка в текст фразы. Пример данной работы с текстом представлен в табл. 2.

Таблица 2

Пример работы с лексикой в тексте ChatGPT

Исходная фраза	Исходная лексика	Стиль исходной лексики	Синоним, свойственный разговорному стилю речи	Исправленная фраза
Мы также активно проводили время на открытом воздухе, наслаждаясь парками города	Также	Научный, официально-деловой	Ещё	Ещё мы активно проводили время на природе и расслаблялись в парках города
	На открытом воздухе	Научный	На природе	
	Наслаждаться	Художественный, публицистический	Расслабляться	

Таким образом был скорректирован весь основной текст. Однако в нём остался ещё один недостаток, демонстрирующий его отличие от текста, написанного человеком, – порядок слов в предложениях. Студентами совместно с преподавателем были отмечены и скорректированы фразы с неестественным для естественной речи порядком слов (табл. 3). Для удобства ориентации в тексте исходные и скорректированные фразы приведены в варианте, предложенном ChatGPT. Студенты же работали уже с исправленными грамматически и лексически фразами.

Таблица 3

Корректировка порядка слов в тексте ChatGPT

Исходная фраза	Скорректированная фраза
Мы посещали концерты, театральные представления и музыкальные фестивали, наслаждаясь разнообразием культурных событий, которые Москва предлагает	Мы посещали концерты, театральные представления и музыкальные фестивали, наслаждаясь разнообразием культурных событий, которые предлагает Москва
Мы с удовольствием посещали рестораны и кафе, чтобы попробовать блюда, такие как борщ, пельмени и блины	Мы с удовольствием посещали рестораны и кафе, чтобы попробовать такие блюда, как борщ, пельмени и блины
Мы узнали больше о России, познакомились с новыми людьми и наслаждались всем, что Москва предлагает	Мы узнали больше о России, познакомились с новыми людьми и наслаждались всем, что предлагает Москва

В результате данных действий был получен вариант текста, более свойственный разговорному стилю речи: *Лето в Москве для нас было незабываемым и полным приключений. Мы знакомились с русской культурой, её историей и современностью. Мы с большим удовольствием ходили в музеи, галереи и на выставки. Ещё мы много ездили по Москве, чтобы почувствовать её атмосферу и увидеть все достопримечательности. Мы были на Красной площади, ходили в Храм Христа Спасителя и гуляли по Арбату. Мы активно участвовали в разных мероприятиях и фестивалях, которые проходили в городе. Мы ходили на концерты, в театры и на музыкальные фестивали. Но лето в Москве для нас не ограничилось только культурными мероприятиями. Ещё мы активно проводили время на природе и отдыхали в парках города. Мы были в парке Горького, Коломенском и Сокольниках, где проводили время на пикниках и играли в спортивные игры на природе. Конечно, мы хотели попробовать национальную русскую кухню. Мы с удовольствием ходили в рестораны и кафе,*

чтобы попробовать русские блюда, например, борщ, пельмени и блины. В целом, лето в Москве для нас стало незабываемым. Мы узнали больше о России, познакомились с новыми людьми и получали удовольствие от всего, что предлагает Москва. Это лето оставило яркие впечатления и много воспоминаний, которые мы будем хранить очень долго.

Итоговым заданием при работе с данным текстом может стать задача скорректировать его для официального отчёта о поездке в университет (в официально-деловом стиле). Для достижения поставленных задач студентами самостоятельно должны быть повторно проведены все вышеназванные этапы работы с текстом.

На дальнейших этапах работы с ChatGPT в рамках обучения стилистике русского языка возможно просить студентов самостоятельно генерировать тексты, пытаясь максимально точно поставить чат-боту задачу, а затем скорректировать полученный результат, проанализировав ключевые ошибки.

С нашей точки зрения, такая работа способствует не только формированию навыков стилистической обработки текстов на русском языке у иностранных обучающихся продвинутого этапа, но и навыков критического мышления, фактчекинга и навыков работы с текстом.

В заключение хочется отметить, что на современном этапе развития технологий и системы языкового образования использование ИИ в обучении иностранным языкам, в частности РКИ, имеет значительный потенциал. ChatGPT (как наиболее популярный на сегодняшний день чат-бот) предоставляет значительный материал не только для облегчения работы преподавателя, но и для собственно обучения, к примеру, стилистике русского языка. По нашему мнению, материал, предоставляемый чат-ботом, и грамотно выстроенная работа с ним будут способствовать развитию навыков стилистической обработки текстов на русском языке у иностранных обучающихся продвинутого этапа, а также формированию навыков критического мышления и фактчекинга.

Библиографический список

1. *Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации* (с изменениями на 15 марта 2021 года). Available at: https://docs.cntd.ru/document/420384257
2. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 10: 9–33.
3. Богомолов А.Н., Дунаева Л.Л. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования. *Русский язык за рубежом*. 2023; № 4 (299): 4–9.
4. Лебедева М.Ю. Векторы цифровой трансформации лингводидактики. *Русский язык за рубежом*. 2023; № 1 (296): 55–64.
5. Богомолов А.Н., Ван Ю. Методическая модель обучения китайских учащихся говорению на русском языке с использованием интернет-ресурсов (уровень А2): структура, содержание, опыт экспериментального обучения. *Русский язык за рубежом*. 2023; № 1 (296): 46–54.
6. Лапошина А.Н. *Лингводидактическое обоснование применения автоматической оценки сложности учебного текста в преподавании РКИ*. Диссертация … ученой степени кандидата педагогических наук. Москва, 2023.
7. Биккулова О.С., Ивкина М.И. Чат-бот в методике преподавания РКИ. *Мир русского слова*. 2021; № 1: 91–96.

References

1. *Strategiya nauchno-tehnologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii* (s izmeneniyami na 15 marta 2021 goda). Available at: https://docs.cntd.ru/document/420384257
2. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 10: 9-33.
3. Bogomolov A.N., Dunaeva L.L. Sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2023; № 4 (299): 4-9.
4. Lebedeva M.Yu. Vektory cifrovoj transformacii lingvodidaktiki. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2023; № 1 (296): 55-64.
5. Bogomolov A.N., Van Yu. Metodicheskaya model' obucheniya kitajskih uchaschihsya govoreniyu na russkom yazyke s ispol'zovaniem internet-resursov (uroven' A2): struktura, soderzhanie, opyt `eksperimental'nogo obucheniya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2023; № 1 (296): 46-54.
6. Laposhina A.N. *Lingvodidakticheskoe obosnovanie primeneniya avtomaticheskoj ocenki slozhnosti uchebnogo teksta v prepodavanii RKI*. Dissertaciya … uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2023.
7. Bikkulova O.S., Ivkina M.I. Chat-bot v metodike prepodavaniya RKI. *Mir russkogo slova*. 2021; № 1: 91-96.

Статья поступила в редакцию 12.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-158-161

Krasnova T.I., *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tikrasnova@fa.ru*

GAMIFICATION AS A CATALYST FOR STUDENT ENGAGEMENT. The article explores the role of gamification as a catalyst for enhancing student engagement in education. Recognizing the importance of student engagement in achieving optimal learning outcomes, educators are increasingly turning to gamification, a strategy that incorporates game elements and mechanics into educational settings. Through a comprehensive review of literature, this article examines the concept of student engagement, the benefits and limitations of gamification, and the key elements that promote student engagement within gamified environments. The Gamification Implementation Model is presented as a structured framework to guide educators in effectively integrating gamification techniques. Additionally, case studies and research findings are analyzed to highlight the impact of gamification on student engagement and learning outcomes. This article aims to provide educators with valuable insights and practical recommendations for harnessing the potential of gamification to transform education.

Key words: **gamification, student engagement, motivation, gamification implementation model, active learning**

Т.И. Краснова, *доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tikrasnova@fa.ru*

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК КАТАЛИЗАТОР ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается роль геймификации как катализатора повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс. Признавая важность участия студентов в процессе достижения оптимальных результатов обучения, преподаватели все чаще обращаются к геймификации – стратегии, которая использует игровые элементы и механику в образовательной среде. На основе всестороннего обзора литературы данная статья исследует концепцию вовлечения студентов, преимущества и ограничения геймификации, а также ключевые элементы, способствующие включению студентов в геймифицированную среду. Модель внедрения геймификации представлена в качестве структурированной основы для эффективной интеграции методов геймификации. Кроме этого, анализируются примеры из практики и результаты исследований, чтобы подчеркнуть влияние геймификации на вовлеченность студентов и результаты обучения. Цель данного исследования – предоставить педагогам ценные идеи и практические рекомендации по использованию потенциала геймификации для трансформации образования.

Ключевые слова: **геймификация, вовлеченность студентов, мотивация, модель внедрения геймификации, активное обучение**

В последние несколько лет тема геймификации в образовании стала предметом большого интереса, так как она считается одной из лучших технологических разработок в области поддержания вовлеченности обучающихся. Неудивительно, что геймификация особенно активно используется в сфере образования, где существует постоянная проблема удержания интереса и повышения мотивации. Широко признано, что вовлеченные студенты демонстрируют более высокий уровень мотивации, активное участие и глубокую связь с предметом. Выступая в качестве катализатора вовлеченности студентов в учебный процесс, геймификация становится фактором, необходимым для формирования значимого опыта обучения и содействия академическому успеху. В научной литературе встречаются различные определения геймификации, наиболее распространённым является интеграция игровых элементов и методов игрового дизайна в неигровые контексты, такие как образовательная среда [1, с. 9]. Используя внутреннюю привлекательность игр, она использует элементы вызова, соревнования и вознаграждения. Продвижение по уровням, зарабатывание очков и получение наград в игровой среде дает реальное ощущение успеха. Удовлетворение, получаемое от преодоления трудностей и достижения целей в рамках игровой модели, стимулирует подлинное желание учиться. Это положительное стимулирование повышает

самооценку и уверенность в себе и способствует более позитивному психологическому состоянию. Поэтому принято считать, что геймификация в образовании не только улучшает когнитивные аспекты обучения, но и вносит значительный вклад в эмоциональное и психологическое состояние обучающихся.

Объем исследований по геймификации в области образования за последние годы значительно увеличился, но внимание исследователей чаще всего приковано к количественным показателям эффективности. Данная статья представляет собой обзор литературы, включающий в себя тщательное изучение существующих исследований, практических примеров и теоретических основ, связанных с геймификацией и ее влиянием на вовлеченность студентов. В статье был использован анализ качественных данных, предполагающий систематический обзор, обобщение и синтез информации, полученной из соответствующей научной литературы. Была предпринята попытка выявить закономерности, определить ключевые темы и установить связи между теоретическими основами, эмпирическими данными и практическими стратегиями, связанными с геймификацией и вовлечением студентов.

Основная цель данной статьи – изучить роль геймификации как катализатора повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Реализация данной цели предполагает выполнение следующих задач исследования:

1. Изучение теоретических основ геймификации и ее влияния на вовлечение студентов.
2. Анализ эмпирических исследований и примеров, демонстрирующих влияние геймификации на вовлеченность студентов.
3. Разработка практических стратегий и рекомендаций по внедрению геймификации для повышения вовлеченности студентов.
4. Разработка модели внедрения геймификации.

Данная статья призвана внести вклад в существующий массив знаний, предложив новый взгляд на роль геймификации как катализатора вовлечения студентов в образовательный процесс. Новизна статьи заключается в том, что она синтезирует и расширяет предыдущие исследования и предоставляет всесторонний анализ теоретических основ, эмпирических данных и практических результатов геймификации в повышении вовлеченности студентов. Данный обзор литературы поможет сформулировать новые идеи для научного дискурса в области образовательных технологий и дизайна обучения.

Теоретическая ценность статьи состоит в создании концептуальной основы для понимания когнитивных и поведенческих процессов, лежащих в основе геймификации, и тем самым внесении теоретической ясности в дискуссию о вовлеченности студентов.

Выводы и рекомендации, представленные в данной статье, будут иметь большое практическое значение для специалистов в области образования. Проясняя принципы и механизмы, с помощью которых геймификация способствует вовлечению учащихся, эта статья предоставит педагогам-практикам полезные стратегии и рекомендации по эффективному внедрению методов геймификации в образовательную среду.

В общей сложности в обзоре литературы было рассмотрено 16 эмпирических исследований. Согласно большинству рассмотренных работ вовлеченность студентов является основой эффективного учебного процесса. Вовлеченность, которую можно определить как активное участие обучающихся в процессе обучения, включает в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Вовлеченные студенты активно ищут возможности для развития, участвуют в дискуссиях в аудитории и берут на себя ответственность за свое образование [2, с. 539; 3, с. 262]. Более того, исследования показали, что студенты, активно включенные в процесс обучения, демонстрируют более высокую успеваемость, лучше запоминают информацию и развивают навыки критического мышления.

Вовлеченность студентов занимает значительное место в исследованиях в области образования вследствие ее существенного влияния на результаты обучения. По мнению исследователей, вовлеченность студентов – это степень, в которой студенты заинтересованы в обучении, находят ценность и смысл в академических заданиях и активно участвуют в образовательном процессе [4, с. 62]. Высокий уровень вовлеченности студентов неизменно ассоциируется с положительными результатами обучения, включая успеваемость и способность удерживать знания [5, с. 2627; 6, с. 370; 7, с. 100].

На вовлеченность студентов влияет несколько факторов, действующих на пересечении индивидуальных характеристик студентов, методов преподавания и учебной среды. Внутренние факторы, такие как интересы, цели и самооценка учащихся, играют решающую роль в формировании их уровня вовлеченности. Когда учащиеся находят актуальность и индивидуальную значимость в деятельности, они с большей вероятностью будут вовлечены в процесс обучения. Геймификация позволяет преподавателям адаптировать контент к интересам и предпочтениям учащихся, встраивать сценарии, приближенные к реальной жизни, и таким образом персонализировать учебный процесс [6, с. 372]. Кроме того, чувство автономии и самостоятельности в процессе обучения способствует общей вовлеченности обучающихся. Такие функции геймификации, как задания, основанные на выборе, индивидуальные задачи и возможность продвигаться в собственном темпе, расширяют возможности учащихся, предоставляя им самостоятельность и возможность контролировать процесс [1, с. 10]. Огромное влияние на внутреннюю мотивацию оказывает также эмоциональная связь с обучением. Геймификация поддерживает любопытство и исследовательский интерес при помощи игровых миссий, квестов, персонажей и захватывающих сюжетов, что положительно влияет на эмоции студентов, поскольку у них возникает личная связь с предметом [6, с. 372]. Более того, элементы повествования, такие как миссии и квесты, могут быть интегрированы в учебный процесс для создания целостного и захватывающего восприятия, что также повышает вовлеченность учащихся [8, с. 12].

С другой стороны, на вовлеченность студентов могут влиять внешние факторы, которые включают в себя стратегии преподавания, применяемые педагогами и в целом учебную среду. Позитивный и инклюзивный климат в аудитории, характеризующийся благоприятными отношениями между преподавателями и студентами и совместным взаимодействием со сверстниками, способствует созданию благоприятной среды для вовлечения. Геймификация может построить такой климат за счет включения функций социального характера, таких как командные задания или совместные квесты [8, с. 16]. Эти элементы способствуют взаимодействию между студентами, развивая чувство соперничества или командной работы. В этом случае внешняя мотивация превзойти сверстников или же сотрудничать с членами команды, выполняя миссию, эффективно влияет на вовлеченность и участие учащихся. Таблицы лидеров, еще один популярный элемент, позволяют учащимся сравнивать свои результаты со сверстниками, способствуя конкуренции и мотивации [9, с. 1138].

Продолжая идею о благоприятном климате для эффективного обучения, нужно упомянуть возможности геймифицированной среды снимать стресс и устранять тревожное состояние, обычно связанные с традиционными методами обучения. Учащиеся часто подходят к решению задач в игровой среде с более спокойным настроем [10, с. 401].

Следует также рассмотреть еще один внешний фактор, возникающий в процессе геймификации и влияющий на вовлеченность. Это система материального поощрения и признания. Элементы геймификации, такие как значки, очки или уровни, служат внешними стимулами и обеспечивают визуальное представление прогресса и достижений. Баллы считаются одним из часто используемых элементов, их также называют «очками опыта» (XP), когда учащиеся зарабатывают очки за выполнение заданий или достижение этапов [11, с. 3029]. Баллы могут быть связаны с осязаемыми наградами или использоваться для открытия дополнительного контента.

Значки и достижения – это дополнительные приемы геймификации, которые поощряют и вознаграждают учащихся за конкретные успешные действия. Зарабатывая значки, учащиеся получают осязаемые символы своих достижений, что повышает их уверенность в своей компетентности и дает чувство удовлетворения [12, с. 764]. Студентов мотивирует перспектива получения наград или признания, что способствует их активному участию в учебной деятельности.

Весь процесс визуализации достижений в игровом пространстве (шкалы прогресса, индикаторы уровней, таблицы лидеров) позволяет получать представления о своих усилиях и демонстрировать свои достижения сверстникам, имея целью получить признание и одобрение со стороны одногруппников и преподавателя, что также будет стимулировать вовлеченность в учебный процесс.

Следует упомянуть об еще одном факторе геймификации, который может существенно повлиять на вовлеченность. Она дает студентам четкие цели и задачи, которые направляют их в процессе обучения. Когда цели точно определены, и обучающиеся имеют полное представление о том, что от них ожидается, уменьшается двусмысленность, и это помогает им сосредоточиться на конкретных задачах [13, с. 62]. В этом случае каждая выполненная задача становится важным этапом, а связанные с ней награды или индикаторы прогресса способствуют возникновению положительной обратной связи. Некоторые исследователи подчеркивают важность не только четких целей и немедленной обратной связи, но и ощущения сложности и успеха [11, с. 1140]. Они предполагают, что эти элементы способствуют состоянию «потока», когда студенты полностью погружены в учебную деятельность и в высшей степени вовлечены в нее. Чувство вызова способствует возникновению состояния «потока», когда учащиеся мотивированы через преодоление препятствий.

Цифровые платформы и инструменты, разработанные специально для геймификации образования, предлагают богатый функционал и интересную среду, которая легко адаптируется под нужды и потребности обучающихся. Онлайн-игры, виртуальные симуляторы и интерактивные викторины предоставляют учащимся возможность участвовать в практическом обучении, применять свои знания в реалистичных сценариях и получать немедленную обратную связь. Эти инструменты используют природу игр для создания запоминающегося и эмоционально значимого опыта обучения. Более того, некоторые преподаватели используют игровые методы обучения, когда весь процесс обучения построен в виде игры. Это может включать создание сюжетных квестов, виртуальных поисков сокровищ или ролевых игр, которые погружают учащихся в вымышленный мир, где они применяют свои знания и навыки для преодоления трудностей и достижения целей обучения.

Одной из популярных платформ является Classcraft, которая позволяет преподавателям создавать геймифицированную среду в аудитории путем распределения ролей между учащимися, определения функций и способностей, а также включения заданий и наград [14, с. 15]. Другой инструмент, Kahoot!, позволяет учителям разрабатывать интерактивные викторины и конкурсы, которые

вовлекают учеников в дружеское соревнование и мгновенную обратную связь. В свою очередь, Minecraft Education Edition, игровая платформа для обучения, дает преподавателям возможность создавать игровую среду, в которой учащиеся могут исследовать, сотрудничать и решать проблемы.

Результаты исследований геймификации в образовании постоянно указывают на положительное влияние на вовлеченность учащихся и результаты обучения. Ландерс в своем исследовании пришел к выводу о том, что использование элементов геймификации, таких как очки, значки и таблицы лидеров, повышает мотивацию и участие студентов [15, с. 760]. Изучая влияние отдельных элементов дизайна игры на удовлетворение психологических потребностей, Сайлер также установил важность внутренней мотивации студентов [16, с. 378]. Геймификация при изучении иностранных языков также была успешной. Интерактивный и соревновательный характер геймифицированной платформы для изучения языка повысил энтузиазм и желание студентов практиковать и совершенствовать свои языковые навыки [17, с. 831]. Таким образом, большое число исследований в данной области предоставляют конкретные доказательства положительного влияния геймификации на вовлеченность студентов и результаты обучения. Полученные данные свидетельствуют о том, что включение элементов и стратегий геймификации в образовательную среду может повысить вовлеченность студентов в учебный процесс, активность и прочное запоминание приобретенных знаний.

Интеграция геймификации в учебную программу требует тщательного планирования и проработки. Следующие шаги могут содействовать процессу интеграции:

1. Необходимо подробно сформулировать цели обучения, которым будет способствовать геймификация.
2. Правильный подбор элементов геймификации, таких как баллы, значки, уровни, квесты, таблицы лидеров и т. д., соответствующих целям обучения и предпочтениям целевой группы учащихся, будет ключевым аспектом интеграции.
3. Чтобы обеспечить целостность учебного процесса, следует интегрировать геймификацию в уже существующую учебную программу.
4. Для того чтобы студенты смогли полностью погрузиться в процесс геймификации, необходимо ознакомить их с правилами и целями, что поможет создать структуру и ясность данного процесса.

Для успешной реализации геймифицированного обучения в этой статье мы представляем модель внедрения геймификации (рис. 1), которая включает в себя основные элементы и этапы интеграции геймификации в образовательный процесс.



Рис. 1. Модель внедрения геймификации

На первом этапе планирования и оценки потребностей разработчики учебных программ анализируют контекст обучения, определяют конкретные потребности учащихся и согласовывают подход к геймификации с целями обучения. Это предполагает проведение тщательной оценки, чтобы понять текущее состояние вовлеченности и определить области для улучшения.

После того как оценка потребностей завершена, наступает следующий этап – цели обучения. Здесь необходимо определить четкие и измеримые цели обучения, которые согласуются с общими целями образования. Эти цели необходимы для разработки геймифицированного подхода и обеспечивают целенаправленную интеграцию игровых элементов и механики для повышения вовлеченности учащихся и содействия обучению.

После определения целей обучения в соответствии с данной моделью начинается этап дизайна игры и элементов повествования. На этом этапе основное внимание уделяется разработке сюжета и элементов, составляющих игровой процесс. Педагоги тщательно отбирают и разрабатывают увлекательные сценарии, персонажей, задачи и награды, чтобы создать интерактивную и иммерсивную среду обучения.

Этап игровой механики включает определение и внедрение конкретных игровых технологий и элементов, которые будут способствовать вовлечению и мотивации учащихся. Это могут быть такие элементы, как очки, уровни, значки, таблицы лидеров и квесты. Эти игровые механики должны быть стратегически интегрированы, чтобы стимулировать нужное поведение, способствовать здоровой конкуренции и обеспечить удовлетворение процессом обучения.

После завершения этапа проектирования модель переходит к этапу разработки и внедрения. Преподаватели реализуют запланированный геймифицированный учебный материал, интегрируя игровые элементы и механику в учебную программу. Это включает в себя выбор соответствующих технологических инструментов, платформ или приложений для облегчения процесса реализации и обеспечения надлежащего функционирования стратегии геймификации.

На этапе коммуникации и инструкций особое внимание уделяется эффективной связи и четкой регламентации действий учащихся. Педагоги предоставляют исчерпывающие инструкции о том, как участвовать в геймифицированном проекте, объясняя правила, ожидания и преимущества участия.

Во время моделирования стратегий преподаватели используют различные методы для активного вовлечения учащихся в процесс геймифицированного обучения. Это может включать предоставление своевременной обратной связи, включение социальных элементов для совместной работы, предложение персонализированных путей обучения и внедрение адаптивных функций для удовлетворения индивидуальных потребностей учащихся.

Затем модель предлагает разработать методы мониторинга и обратной связи. Этот этап позволяет педагогам оценить эффективность геймификации, определить области для улучшения и предложить индивидуальные рекомендации для повышения успеваемости и мотивации учащихся.

На последнем этапе модели преподаватели оценивают влияние внедрения геймификации на вовлеченность учащихся и результаты обучения. Это может включать анализ количественных данных, таких как баллы за успеваемость и количество пройденных предметов, а также отзывы студентов и преподавателей.

Таким образом, описанная здесь модель внедрения геймификации представляет подробную и систематическую основу для преподавателей, заинтересованных в интеграции геймификации в свою образовательную практику. Следуя этой модели, преподаватели могут внедрить продуманный и эффективный геймифицированный процесс обучения для студентов.

Хотя геймификация обладает большим потенциалом для повышения вовлеченности учащихся, важно признать потенциальные ограничения и направления дальнейших исследований. Во-первых, поддерживать устойчивую вовлеченность в течение длительного периода времени может быть непросто при использовании геймификации. Необходимы дальнейшие исследования для изучения стратегий, которые поддерживают интерес и мотивацию студентов на протяжении всего образовательного пути. Во-вторых, исследования должны изучить дифференцированное воздействие геймификации на студентов с различными стилями обучения и предпочтениями. Понимание того, как разные люди реагируют на геймифицированные подходы, может помочь в разработке и внедрении персонализированного геймифицированного подхода.

В заключение следует отметить, что геймификация является мощным катализатором повышения вовлеченности учащихся в образовательный процесс. Используя игровые элементы и механику, преподаватели могут создать насыщенные и мотивирующие учебные занятия, которые задействуют внутреннюю мотивацию учащихся. С помощью модели внедрения геймификации педагоги могут получить комплексную основу для систематической интеграции методов геймификации, обеспечивающую эффективное внедрение и максимальное воздействие.

Данные, представленные в этой статье, подчеркивают положительное влияние геймификации на вовлеченность учащихся и результаты обучения. Она способствует активному участию, развитию чувства удовлетворённости и прививает любовь к учёбе. С постоянным развитием технологий и доступностью платформ геймификации у педагогов появляется все больше возможностей использовать потенциал геймификации в образовании.

Библиографический список

1. Deterding S. et al. From game design elements to gamefulness: defining" gamification". *Envisioning future media environments:* Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference. 2011: 9–15.
2. Танцура Т.А. Формирование способности студентов вуза к саморазвитию. *Самоуправление*. 2020; Т. 2, № 2: 538–541.

3. Мельничук М.В., Грузина Ю.М., Фирсова И.А. Формирование научно-образовательных ценностей в системе мотивации молодежи. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*. 2019; Т. 12, № 6: 260–275.
4. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*. 2004; Т. 74, № 1: 59–109.
5. 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.
6. Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. 2008; Т. 45, № 5: 369–386.
7. Finn J.D., Zimmer K.S. Student engagement: What is it? Why does it matter? *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US, 2012: 97–131.
8. Kapp K.M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons, 2012.
9. Mekler E.D. et al. Disassembling gamification: the effects of points and meaning on user motivation and performance. *CHI'13 extended abstracts on human factors in computing systems*. 2013: 1137–1142.
10. Landers R.N., Callan R.C. Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. *Serious games and edutainment applications*. 2011: 399–423.
11. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does gamification work? – a literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii international conference on system sciences*. Ieee, 2014: 3025–3034.
12. Denny P. The effect of virtual achievements on student engagement. *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*. 2013: 763–772.
13. Nacke L.E., Bateman C., Mandryk R.L. Brain Hex: A neurobiological gamer typology survey. *Entertainment computing*. 2014; Т. 5, № 1: 55–62.
14. Zhang Q., Yu L., Yu Z. A content analysis and meta-analysis on the effects of classcraft on gamification learning experiences in terms of learning achievement and motivation. *Education Research International*. 2021; Т. 2021: 1–21.
15. Landers R.N. Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & gaming*. 2014; Т. 45, № 6: 752–768.
16. Sailer M. et al. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in human behavior*. 2017; Т. 69: 371–380.
17. Vathanalaoha K. Effects of Gamification in English Language Learning: The Implementation of" Winner English" in Secondary Education in Thailand. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2022; Т. 15, № 2: 830–857.

References

1. Deterding S. et al. From game design elements to gamefulness: defining" gamification". *Envisioning future media environments:* Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference. 2011: 9-15.
2. Tancura T.A. Formirovanie sposobnosti studentov vuza k samorazvitiyu. *Samoupravlenie*. 2020; T. 2, № 2: 538-541.
3. Mel'nichuk M.V., Gruzina Yu.M., Firsova I.A. Formirovanie nauchno-obrazovatel'nyh cennostej v sisteme motivacii molodezhi. *`Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz*. 2019; T. 12, № 6: 260-275.
4. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*. 2004; T. 74, № 1: 59-109.
5. 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.
6. Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. 2008; T. 45, № 5: 369-386.
7. Finn J.D., Zimmer K.S. Student engagement: What is it? Why does it matter? *Handbook of research on student engagement*. Boston, MA: Springer US, 2012: 97-131.
8. Kapp K.M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons, 2012.
9. Mekler E.D. et al. Disassembling gamification: the effects of points and meaning on user motivation and performance. *CHI'13 extended abstracts on human factors in computing systems*. 2013: 1137-1142.
10. Landers R.N., Callan R.C. Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. *Serious games and edutainment applications*. 2011: 399-423.
11. Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. Does gamification work? – a literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii international conference on system sciences*. Ieee, 2014: 3025-3034.
12. Denny P. The effect of virtual achievements on student engagement. *Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems*. 2013: 763-772.
13. Nacke L.E., Bateman C., Mandryk R.L. Brain Hex: A neurobiological gamer typology survey. *Entertainment computing*. 2014; T. 5, № 1: 55-62.
14. Zhang Q., Yu L., Yu Z. A content analysis and meta-analysis on the effects of classcraft on gamification learning experiences in terms of learning achievement and motivation. *Education Research International*. 2021; T. 2021: 1-21.
15. Landers R.N. Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & gaming*. 2014; T. 45, № 6: 752-768.
16. Sailer M. et al. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in human behavior*. 2017; T. 69: 371-380.
17. Vathanalaoha K. Effects of Gamification in English Language Learning: The Implementation of" Winner English" in Secondary Education in Thailand. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2022; T. 15, № 2: 830-857.

Статья поступила в редакцию 17.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-161-163

***Kuznetsova Yu.V.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: JuliaKuz@yandex.ru*

PROJECT BASED APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article is devoted to implementation of the project-based learning in the process of teaching a foreign language to students specializing in information technology. It focuses on evaluating the effectiveness of project-based learning in the context of developing language competence, forming a positive students' attitude to classes, increasing their motivation, as well as in the context of occupational guidance. The qualitative method in the form of surveys and interviews is chosen as a research method. Based on the results of the study, it is concluded that the introduction of the project method into teaching English not only contributes to better language acquisition, increased motivation to study, but also develops important competencies such as teamwork ability and critical thinking, as well as public speaking skills. The study also shows that students working on projects gained valuable experience and knowledge for further professional specialization. Thus, the effectiveness of the implementation of project-based learning in the educational process turns out to be high.

Key words: **project-based learning, foreign language teaching, motivation, occupational guidance**

***Ю.В. Кузнецова**, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: JuliaKuz@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья рассматривает внедрение метода проектов в процесс обучения иностранному языку студентов, специализирующихся в области информационных технологий. Основное внимание направлено на оценку эффективности применения проектного обучения как с точки зрения развития языковой компетенции, формирования положительного отношения студентов к занятиям, повышения их мотивации, так и с точки зрения профессиональной ориентации. В качестве метода исследования был выбран качественный в виде опросов и интервью. По результатам проведенного исследования делается вывод, что внедрение метода проектов на занятиях английским языком не только способствует лучшему усвоению языка, повышению мотивации к обучению, но и развивает важные компетенции, такие как умение работать в команде и критическое мышление, а также навыки публичного выступления. Кроме того, исследование показало, что студенты, работающие над проектами, получили ценный опыт и знания для дальнейшей профессиональной специализации. Таким образом, эффективность внедрения проектного обучения в учебный процесс оказалась высокой.

Ключевые слова: **проектное обучение, обучение иностранному языку, мотивация, профессиональная ориентация**

Английский язык в настоящее время играет важную роль во многих сферах нашей жизни, поэтому учащимся необходимо уметь эффективно выражать свои мысли или идеи на иностранном языке, правильно выбирая стратегию общения в зависимости от обсуждаемой темы, межличностных отношений или контекста (например, является ли ситуация формальной или неформальной).

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью поиска оригинальных и эффективных подходов к обучению, чтобы в век цифровых технологий поддерживать образование, а также мотивацию студентов на высоком уровне. Для качественного преподавания иностранного языка необходимо найти правильные методы и стратегии обучения для развития у студентов языковой компетенции, навыков творческого решения проблем, сотрудничества, критического мышления, для расширения кругозора.

Одним из таких методов является проектное обучение, которое отличается от традиционного тем, что при таком подходе акцент делается на интегрированном, ориентированном на учащихся обучении в реальных ситуациях [1].

Научная новизна состоит в изучении влияния внедрения метода проектов в образовательный процесс на развитие всех видов речевой деятельности у студентов в контексте профессиональной ориентации. Целью данной статьи является оценка эффективности применения проектного обучения. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

– оценить влияние проектного обучения на развитие языковых умений и навыков у студентов,

– проанализировать, как учащиеся воспринимают свое обучение при таком подходе, каков уровень их мотивации и вовлеченности в процесс, меняется ли их отношение к урокам английского языка,

– проанализировать преимущества метода проектов и сложности, с которыми можно столкнуться при его реализации,

– проанализировать, как внедрение проблемно-ориентированного обучения в форме междисциплинарного проекта на уроках английского языка влияет на понимание студентами возможных карьерных перспектив и желаемой специализации.

Практическая ценность исследования состоит в том, что на основе полученных результатов можно сделать выводы о целесообразности дальнейшего использования метода проектов на занятиях с целью повышения эффективности обучения иностранному языку.

Проект определяется как комплексная задача, в основе которой лежит задание или проблема, которую учащиеся должны решить, при этом эта задача должна быть выполнена в определенный период времени, и результатом должен стать реалистичный продукт в форме презентации, видео, выставки, публикации и т. д. [2]. При проектном обучении учащиеся должны сотрудничать в рамках групповой деятельности, сами управлять процессом, используя навыки решения проблем и принимая на себя ответственность за обучение и выполнение заданий [3]. Студенты получают содержательное и интересное обучение в процессе работы над проектом. Как правило, им предоставляется свобода в планировании и управлении своим проектом. При внедрении проектного обучения у студентов есть возможность развивать свои творческие способности и продемонстрировать творческое мышление [4].

Данный подход можно охарактеризовать следующим образом: фокусируется на изучении контента, а не на конкретных языковых моделях; ориентирован на учащихся, поэтому преподаватель выступает в роли координатора; поощряет сотрудничество между учащимися; приводит к интеграции языковых навыков и навыков обработки информации из разных источников; позволяет учащимся продемонстрировать свои знания и видение проблемы с помощью конечного продукта (например, устной презентации, стендового доклада или сценического представления); способствует практике английского языка как в учебной аудитории, так и вне ее [5].

Работая над проектом, у студентов появляется возможность использовать и развивать не только языковые навыки, но и навыки, необходимые для дальнейшей работы, например, способность находить решение проблем, креативность, умение работать в команде [6]. Поскольку метод проектов потенциально мотивирует, расширяет возможности и бросает вызов изучающим язык, это обычно приводит к росту уверенности учащихся, развитию самоуважения и самостоятельности, а также к улучшению языковых навыков, лучшему усвоению материала и развитию когнитивных способностей [5].

Существует несколько этапов внедрения метода проектов, а именно: обдумывание идеи, разработка проекта, реализация проекта и его оценка.

Первый этап в реализации данного подхода – это обдумывание и выбор идеи. На данном этапе преподаватель предоставляет и обсуждает со студентами темы проектов. Темы должны представлять интерес и актуальность для учащихся.

На этапе разработки проекта обсуждается организация проектной деятельности, которая включает в себя формирование групп, распределение ролей и обязанностей, принятие решения о ключевых аспектах, которые необходимо изучить, об источниках информации и т. д.

Этап реализации проекта является основным. На этой стадии учащиеся работают над проектом, проводят необходимые исследования. После этого им необходимо представить результаты своей работы в форме презентации, видео, публикации и т. д. перед аудиторией, что, в свою очередь, развивает стрессоустойчивость и навыки публичного выступления.

На последнем этапе оценивается деятельность участников, обсуждается процесс реализации проекта, конечный продукт, анализируется, были ли достигнуты первоначальные цели. Такой подход к обучению предполагает использование не традиционных подходов к оцениванию, а таких форматов оценки, как коллегиальная оценка (например, студенты одной группы оценивают проекты студентов из других групп) или самоанализ как средство оценки собственного обучения.

При оценивании проекта преподавателю следует уделять больше внимания не языковой компетенции учащихся, а приложенным усилиям для реализации проекта. Таким образом, оценивание проекта может стать проблематичным [4; 7].

Метод проектов ориентирован на учащихся, направлен на то, чтобы помочь им быть более ответственными по отношению к собственному обучению. Высокий уровень самомотивации и личной ответственности за обучение является одним из ключевых факторов успешного внедрения данного подхода [8]. В свою очередь, преподавателю необходимо поддерживать мотивацию учащихся и повышать их уверенность в своих силах. Создание дружелюбной атмосферы, когда студенты могут активно участвовать в содержательном диалоге с преподавателем относительно своей работы, а также предоставление обратной связи и поддержки являются хорошими способами, помогающими повысить мотивацию учащихся к обучению и уверенность в себе, снизить уровень их беспокойства по поводу представления своего проекта на иностранном языке [9].

Внедрение метода проектов в процесс преподавания иностранного языка имеет много преимуществ: такой подход обеспечивает контекстуальное и осмысленное обучение; помогает создать оптимальную среду для практики разговорной речи; мотивирует студентов активно участвовать в проектном обучении; повышает интерес, мотивацию, вовлеченность и удовольствие студентов; способствует социальному обучению, которое может улучшить навыки совместной работы; способствует формированию ответственности и самостоятельности обучающихся; создает наиболее благоприятные условия для улучшения языковых навыков и умений учащихся [7; 10].

Метод проектов применялся на уроках английского языка со студентами трех групп 2 курса факультета информационных технологий и анализа больших данных. Для успешной реализации проектной работы были соблюдены все этапы. В начале обсуждались темы проектов. Была поставлена задача рассмотреть как можно больше профессиональных направлений в сфере информационных технологий: представить описание выбранной профессии, необходимые для этой профессии знания и умения, оценить возможности стажировки, проанализировать карьерные перспективы и т. д. В итоге был составлен общий список профессий в области информационных технологий, которые интересовали студентов. Далее были сформированы подгруппы по 4–5 человек. Подгруппы формировались на добровольной основе, но при этом обязательно в каждой подгруппе были студенты с разным уровнем владения языком. У каждой подгруппы была своя тема. Участники распределяли роли и виды деятельности, разрабатывали план исследования, продумывали ключевые аспекты, которые им необходимо было осветить, и способы сбора и анализа информации. У каждого члена группы были свои обязанности, и каждый мог внести свой вклад в конечный результат проекта. Ребята собирали информацию из различных источников и критически обрабатывали ее. Они работали сообща, чтобы систематизировать, классифицировать и синтезировать информацию, полученную из Интернета, журналов, энциклопедий и т. д. Их попросили делать заметки, обобщать и извлекать ключевую информацию из текстов. Преподаватель регулярно контролировал процесс работы, при необходимости поддерживая студентов и предоставляя им обратную связь. В конце этого этапа были подготовлены конечные продукты проекта – видеопрезентации.

Студенты вместе с преподавателем оценивали проекты, обсуждали процесс выполнения работы, полученные опыт и знания, данный подход в целом. Критериями оценивания презентаций были содержание и полнота раскрытия темы, языковая компетенция, креативность.

В конце семестра студентам было предложено развернуто ответить на вопросы, касающиеся внедрения метода проектов в процесс обучения в контексте профессиональной ориентации. В качестве примера можно привести следующие.

– Помогает ли данный подход лучше понять карьерные перспективы и дальнейшее желаемое направление для изучения?

– Что понравилось больше всего, что вызывало трудности?

– Повлияло ли внедрение метода проектов на отношение к занятиям английским языком?

– Какие сильные и слабые стороны у этой технологии по сравнению с традиционными методами?

– Помогает ли данный подход развивать языковые навыки и умения?

– Хотели ли бы еще участвовать в подобных проектах?

Основываясь на полученных ответах, можно сделать следующие выводы. Подавляющее большинство студентов считают, что их языковые навыки улучшились. Было отмечено увеличение словарного запаса благодаря использованию аутентичных материалов. Участие в проекте дало дополнительную возможность поупражняться в чтении, письме и разговорной речи. Некоторые учащиеся отме-

тили возможность попрактиковать перевод с русского языка на английский при использовании источников информации на родном языке.

Больше половины студентов отметили, что было сложно перефразировать и резюмировать информацию на английском языке. Однако при этом считают, что это был очень полезный опыт. Также одной из сложностей, с которой столкнулись студенты, можно назвать дефицит времени. Помимо этого, некоторые студенты отмечали сложности при работе в команде. Согласно их ответам, не все члены команды подходили ответственно к выполнению своей части проекта, они могли не уложиться в срок или сделать не все, что было им поручено. Но, несмотря на некоторые сложности командной работы, большинству студентов понравилось сотрудничать со своими одногруппниками.

Также стоит отметить положительное влияние данного проекта на отношение к занятиям английским языком. В результате своих исследований студенты убедились, что в сфере информационных технологий знание английского языка дает большие преимущества. Это осознание и понимание стало для многих побудительным мотивом к совершенствованию своей языковой компетенции, более внимательному отношению к занятиям в университете.

И практически все студенты положительно оценили тот факт, что темы проекта были связаны со сферой их интересов. Им нравилось больше узнавать про интересующие их профессии. Учащиеся отметили, что данный проект помог им получить лучшее представление о профессиях в сфере информационных технологий, о том, какие знания и навыки им еще нужно развивать, чтобы добиться успеха в этой области, о карьерных перспективах. И поскольку специализация начинается с третьего курса, данную информацию многие посчитали очень ценной.

В заключение еще раз подчеркнем положительное влияние, которое оказало внедрение метода проектов в образовательный процесс. Для большинства студентов это был приятный и полезный опыт обучения, который имел ряд преимуществ. Учащиеся не только развивали свои языковые навыки, но и получили необходимую для них информацию о возможностях и перспективах развития в профессиональной сфере. Данный проект стимулировал учащихся и помог им сформировать позитивное отношение к изучению иностранного языка. Студенты, участвовавшие в проекте, чувствовали, что им нравится учиться в рамках проекта, они гордились своим вкладом в конечные продукты проекта и достигнутыми результатами. В итоге многие учащиеся отметили, что чувствуют себя более уверенными, мотивированными, более подготовленными для будущих решений относительно профессиональной специализации, готовыми совершенствовать свои знания и умения как в области иностранного языка, так и в своей профессиональной сфере.

Наблюдая с позиции преподавателя за работой студентов над проектами, отмечая их вовлеченность, энтузиазм, их чувство удовлетворения от своей работы, видя результаты этой работы и слушая выводы, к которым пришли студенты после окончания проекта, можно сказать, что это мотивирует к дальнейшему использованию данного подхода на занятиях. Такой вывод согласуется с мнением других исследователей, которые указали на удовлетворенность преподавателей как на одно из преимуществ применения метода проектов в обучении учащихся навыкам общения [11]. Таким образом, внедрение данного подхода положительно влияет на процесс обучения, имея преимущества как для студентов, так и для преподавателей.

Библиографический список / References

1. Solomon G. Project-based learning: A primer. *Technology & Learning*. 2003; Vol. 23, № 6: 20–27.
2. Thomas John W. *A Review of Research on Project-based Learning*. Available at: http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf
3. Mergendoller John R., Thomas John W. *Managing project based learning: Principles from the field*. Available at: https://dr-hatfield.com/science_rules/articles/Managing%20Project%20Based%20Learning.pdf
4. Simpson J. *Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university*. Available at: https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/3b2a4e91aed4fc2fc60c732cee0755cab56d531b892edb14d9f318dd2b424d65/1045234/02whole.pdf
5. Fried-Booth D.L. *Project work*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
6. Brunetti A.J., Petrell R.J., Sawada B. Team project-based learning enhances awareness of sustainability at the University of British Columbia, Canada. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2003; Vol. 4, № 3: 210–217.
7. Bell S. *Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future*. The Clearing House. 2010; Vol. 83, № 2: 39–43.
8. Barge S. *Principles of problem and project based learning. The Aalborg PBL model.* Aalborg: Aalborg University, 2010.
9. Casado M.A., Dereshiwsky M.I. Effect Of educational strategies on anxiety in the second language classroom. *College Student Journal*. 2004; Vol. 38, № 1: 23–35.
10. Fragoulis I., Tsiplakides I. Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: from theory to practice. *English Language Teaching*. 2009; Vol. 2, № 3: 113–119.
11. Vicheanpant T., Ruenglertpanyakul W. Attitude about project-based learning and lecture based for develop communication skill. *European Journal of Social Sciences*. 2012; Vol. 28, № 4: 465–472.

Статья поступила в редакцию 15.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-163-165

Mikheeva S.V., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: svm-msou@yandex.ru*
Emtseva E.P., *senior teacher, Russian University of Cooperation (Mytishchi, Russia), E-mail: Mikheevaeka@rambler.ru*

FEEDBACK IN THE CONTEXT OF COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING. In the article the authors consider feedback as a conscious and purposeful response to the words, phrases, and behaviors of a person or a group of people. Special attention is paid to the goals of a feedback, as well as to the difference between criticism and constructive feedback. Constructive communication is impossible without the knowledge of the rules of giving and receiving feedback that leads to success of professional activity in all spheres, that is why the development of communicative skills related to giving and receiving feedback remains one of the main tasks of higher education. The article looks into the problems of giving and receiving feedback during conducting role plays and common discussion of certain topics. It's thanks to skillful implementation of the rules and models of feedback a teacher has a possibility of effective organization of the teaching process taking into account linguistic peculiarities and requirements of his students. It's possible to solve the task of the development of communicative competence by getting acquainted with the models of providing feedback, including the so-called "Sandwich Rule" and "Russian Sandwich Rule".

Key words: **communicative and speech competence, feedback, communicative strategy, communicative skills, sandwich rule**

С.В. Михеева, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: svm-msou@yandex.ru*
Е.П. Емцева, *ст. преп., Российский университет кооперации, г. Мытищи, E-mail: Mikheevaeka@rambler.ru*

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются обратная связь как осознанная и целенаправленная реакция на слова, фразы и поведение человека или группы людей. Особое внимание уделяется целям обратной связи, а также разнице между критикой и конструктивной обратной связью. Эффективная коммуникация невозможна без знания правил предоставления и получения обратной связи, которые являются залогом успешной профессиональной деятельности людей, именно поэтому совершенствованию коммуникативных навыков, связанных с получением и предоставлением обратной связи, следует уделять особое внимание во время обучения в вузе. В статье рассматривается предоставление и получение обратной связи во время проведения ролевых игр и совместного обсуждения различных тем. Именно благодаря умелому использованию правил обратной связи у преподавателя появляется возможность осуществлять более эффективную организацию учебной деятельности с учетом лингвистических особенностей и потребностей обучающихся. Решить задачу развития коммуникативно-речевой компетенции можно, ознакомившись с основными моделями обратной связи, в частности с так называемым «правилом сэндвича» и «правилом русского бутерброда».

Ключевые слова: **коммуникативно-речевая компетенция, обратная связь, коммуникативная стратегия, коммуникативные навыки, правило сэндвича**

Актуальность статьи обусловлена тем, что обратная связь в обучении имеет огромное значение для совершенствования коммуникативной компетенции и успеха будущей профессиональной деятельности обучающих. Развитие навыков общения продолжает оставаться одной из главных задач высших учебных заведений, именно этому уделяется первостепенное внимание. Научная новизна данного исследования заключается в рассмотрении основных моделей и правил обратной связи, благодаря которым повышается эффективность коммуникации и предоставляется возможность устранения препятствий на пути достижения этой эффективности. Практическая значимость данной работы состоит в том, что представленные модели и правила обратной связи формируют и развивают коммуникативную компетенцию, которая необходима для устного и письменного общения в будущей профессиональной деятельности. Теоретическая значимость работы заключается в том, что освещенный в работе анализ действия модели получения и предоставления обратной связи может быть использован для дальнейшего изучения работы данных моделей, перспектив их использования, устранения проблем при внедрении в образовательный процесс. Методами научного исследования стали наблюдение за участниками общения при предоставлении и получении обратной связи в ходе обучения иностранному языку в вузе. Целью данного исследования является обоснование использования моделей получения и предоставления обратной связи для совершенствования профессиональных компетенций будущего специалиста и иноязычных коммуникативных компетенций как на базовом, так и на профессиональном уровне. Данная цель реализуется в следующих задачах: определение моделей и правил получения и предоставления обратной связи, разработка собственного подхода к данным моделям, позволяющего развивать профессиональные и коммуникативные компетенции студентов на занятиях по иностранному языку. Следует отметить, что данные модели и правила обратной связи применимы не только в ходе изучения иностранных языков, но и любых других дисциплин.

Обратная связь имеет огромное значение в коммуникативном процессе, поскольку дает возможность партнерам по общению слушать и слышать друг друга [1]. Значение обратной связи в коммуникационном процессе трудно переоценить. Она помогает не только оценить успешность коммуникации, но и позволяет скорректировать коммуникацию в случае возникновения какого-либо непонимания, способствует повышению эффективности общения за счет возможности внести коррективы в процесс коммуникации. Без обратной связи коммуникация становится «слепой» – отправитель сообщения не может быть уверен, что оно правильно понято и интерпретировано. Для того чтобы обратная связь была по-настоящему эффективной, она должна быть своевременной, конкретной и конструктивной. Если обратная связь обладает перечисленными качествами, она становится мощным инструментом совершенствования коммуникации и повышения ее результативности. Во время обучения обратная связь представляет как обучающемуся, так и обучающему информацию о том, насколько эффективно проходит процесс обучения [2]. Обратная связь может исходить как от обучающего, так и от других обучающихся. Она может быть базой, на основе которой обучающийся проанализирует, оценит и исправит свою деятельность. Целью качественной обратной связи является помочь обучающемуся понять, насколько он успешен в избранной деятельности, изучаемом предмете и, возможно, предложить поддержку. Не менее важна и информация о поведенческих моделях обучающихся и их корректировка в случае необходимости с целью улучшения коммуникативной компетенции обучающихся. Правильно подобранный тип обратной связи может повысить эффективность занятий и улучшить успеваемость обучающихся.

Обратная связь представляет собой осознанный и целенаправленный ответ на слова, фразы и поведение человека или группы людей. Обратная связь преследует следующие цели:

– донести до человека то, как мы воспринимаем его поведение, какие чувства и мысли оно вызывает в нас;

– воздействовать на человека таким образом, чтобы он осознанно сравнил воздействие, которое он намеревался оказать на окружающих, с тем воздействием, которое было на самом деле оказано;

– предложить человеку приемлемое альтернативное поведение, если его нынешнее поведение не воспринимается так, как ему хотелось бы, или если нынешнее поведение человека не приводит к воздействию, которое этот человек хотел достичь;

– мотивировать человека изменить его поведение;

– повысить самооценку и самоуверенность человека.

Способ предоставления обратной связи должен быть простым, ясным и конструктивным.

Довольно часто люди путают понятия обратной связи с критикой. Однако между ними существует большая разница. Целью критики (которая может быть неосознанной) является судить, обвинить или вызвать чувство вины в другом человеке. Целью обратной связи является предоставить человеку информацию о его поведении с целью помочь ему лучше осознать влияние его поведения на других или/и заставить его изменить (скорректировать или улучшить) его поведение.

Существуют определенные правила предоставления и получения обратной связи. Для того чтобы предоставить обратную связь необходимо:

– перед тем, как предоставить обратную связь, спросите человека, готов ли он получить вашу обратную связь;

– используйте Я-послания, например, «Я чувствую, что…», «Мне кажется, что…», «У меня создалось такое впечатление, что…»;

– хвалите больше, чем критикуйте! Положительная обратная связь почти всегда более эффективна, особенно в долгосрочной перспективе (люди редко думают, что их критикуют справедливо, поэтому в долгосрочной перспективе негативная критика приводит человека к открытой или скрытой оппозиции);

– говорите прямо и четко, с искренним желанием помочь.

Получая обратную связь, воздержитесь от того, чтобы ответить «давая объяснения», которые часто похожи на оправдания.

Вместо этого будьте благодарны за обратную связь: «Спасибо за ответ, я подумаю об этом».

Затем действительно подумайте о том, что вы будете продолжать, прекратите или начнете делать по поводу предмета обратной связи.

Существуют определенные модели предоставления обратной связи, например, «правило сэндвича». Такая техника представляет собой продуманную коммуникационную стратегию, которую каждый человек может использовать для трансформации отношений со своим партнером, друзьями, членами семьи и сослуживцами. Обратная связь при такой стратегии включает три основные части в определенной последовательности:

1. Вы говорите своему собеседнику, что для вас «хорошо» – в его действиях, поведении, выражении, результатах и т. д.

2. Затем вы называете определенную линию поведения, которая, с вашей точки зрения, «хуже» или которая вам не нравится, которую «следует изменить/улучшить» (используйте Я-послания). Объясните, почему именно такое поведение для вас менее предпочтительно, подчеркнув его отрицательное влияние на вас. Подумайте над объяснением положительного воздействия, ожидаемого от изменения такого поведения.

3. В конце подчеркните положительный аспект в поведении вашего собеседника, то есть навык, который помогает ему успешно изменить ранее упомянутую «менее приятную» линию поведения. Также сделайте упор на том, что вы верите в то, что он сможет успешно изменить такое поведение, и вы готовы оказать ему всяческое содействие. Говоря это, будьте честными и искренними.

Другой моделью обратной связи является «правило русского бутерброда». Эта стратегия представляет собой упрощенную версию оригинальной «техники сэндвича», поскольку русский бутерброд состоит только из двух частей – хлеба и ветчины или сыра (без второго ломтика хлеба сверху). При такой модели мы говорим только о том, что, по нашему мнению, хорошо в поведении человека и что должно быть изменено или улучшено. В идеале следует упомянуть три положительных аспекта в поведении нашего собеседника (что само по себе хорошо в том плане, что мы демонстрируем наше доброжелательное отношение к другим людям). Затем мы упоминаем одну конкретную линию поведения, которую, по нашему мнению, следует изменить.

Данные модели применимы не только в отношении корректировки поведения, но и во время приобретения, совершенствования языковых навыков на занятиях иностранного языка. Можно рассмотреть применение моделей получения и предоставления обратной связи на примере проведения ролевой игры на занятиях по иностранному языку. Во время проведения ролевой игры, которая учит быстрой реакции, умению использовать вербальные и невербальные средства общения, можно проследить как поведенческие линии, так и коммуникативные навыки обучающихся. При проведении ролевой игры необходимо учитывать три этапа: 1) подготовительный этап – создание мотивации, объяснение задания, выбор участников; 2) проведение игры; 3) обсуждение и оценка [3]. Последний этап и представляет собой обратную связь, на которой мы и остановимся.

Рассмотрим, как действует «правило сэндвича» при обратной связи после ролевой игры на тему «Стажировка»:

1. Вы говорите обо всех положительных аспектах выступления обучающегося, включая вербальные и невербальные средства общения, которые он использовал. Например, хвалите его за подробное описание стажировки своей мечты, деталей, касающихся специфики работы, условий проживания и обучения, за эмоциональность и интерес, проявленный к предмету обсуждения.

2. Затем вы указываете на те моменты, которые, с вашей точки зрения, являются слабыми и недостаточно проработанными. Это может быть отсутствие в речи обучающегося активной лексики по теме выступления, неумение уложиться в определенный регламент, фонетические или грамматические ошибки, неумение быстро реагировать на реплики других участников ролевой игры и т. д. На этом этапе не следует забывать об использовании Я-посланий, например: «У меня создалось такое впечатление, что вы забыли включить активную лексику в свое выступление», «Мне кажется, что тебе следует лучше слушать других выступающих и быть более внимательным» и т. д.

3. В конце подведения итогов вновь вернитесь к положительным моментам выступления, отметив, что, развивая навыки активного слушания и внимательности, а также дополнив свою роль необходимыми лексическими единицами, он сможет существенно улучшить свой рассказ. Здесь уместным было бы вспомнить те лексические единицы по теме ролевой игры, которые могут быть использованы в выступлении.

«Правило русского бутерброда» также может быть использовано при оценивании и предоставлении обратной связи. Например, после ролевой игры на тему «Поиск работы» обратная связь может выглядеть следующим образом:

1. Вы делаете комплимент обучающемуся, отметив все положительные моменты выступления, например, критическое переосмысление пройденного материала, привлечение дополнительного материала по теме, неординарный подход к роли, присутствие в речи активной лексики и пройденных речевых образцов, умение поддерживать интерес других участников ролевой игры и т. д.

2. Затем вы отмечаете то, что вам не совсем нравится или то, что следует изменить, например, недостаточную заинтересованность предметом обсуждения или категоричность некоторых суждений. Выражать замечания опять лучше через Я-послания, например: «Я считаю, что тебе не следует быть столь категоричным в этом вопросе», «У меня создалось такое впечатление, что эта тема для тебя не так интересна» и т. д.

При обсуждении общей темы роль обратной связи невероятно велика. Например, при обсуждении темы «Плюсы и минусы экономического роста» каждый студент по очереди становится говорящим и слушающим. В этом случае следующий выступающий может создать обратную связь, повторив основные тезисы выступавшего и дав оценку услышанному. Здесь опять уместно применение вышеуказанных моделей и правил, согласно которым начинать обратную связь следует с упоминания положительных моментов выступления. Затем делаются критические замечания, в основном связанные с содержанием выступления, например: «Я совершенно согласен с твоими мыслями о том, что плюсов экономического роста больше. Однако, наряду с перечисленными тобой плюсами, а именно: ростом благосостояния людей, увеличением производства, следует также отметить такие моменты, как сохранение занятости, увеличение доходов населения и т. д.». Замечания могут касаться и отношения выступавшего к теме обсуждения, например: «Мне не совсем понятна твоя позиция по вопросу защиты окружающей среды», «Я полагаю, что ты неправ, недооценивая роль экономического роста» и т. д.

Во время обсуждения общей темы можно использовать перефразирование для того, чтобы продемонстрировать свою внимательность и заинтересованность предметом обсуждения, например, при обсуждении темы «Мои покупательские привычки». Пока один студент выступает, слушатель поддерживает его позитивным языком тела, например, кивает. По окончании выступления слушавший перефразирует то, что говорил выступавший. Например: «Я слышал, ты сказал, что предпочитаешь ходить в супермаркет за продуктами по следующим причинам…. Я с тобой полностью согласен». Или: «Ты совершенно прав, что на поведение и привычки покупателя влияют не только место жительства и предпочтения покупателя», «Хорошо известно, что покупки делятся на 4 категории, а именно: привычные покупки, частично запланированные, запланированные и импульсивные покупки», «Мне известно, что маркетологи пытаются раскрыть и понять эти привычки, большая часть которых описывает типичный путь покупателя, а именно: открытие, рассмотрение и принятие решения». Далее в ходе обратной связи следует перейти к тем моментам, с которыми слушавший не согласен и которые он хотел бы уточнить или исправить. Например: «Ты прав, что на частично запланированные покупки подталкивают рекомендации друга или члена семьи, человек считает такой совет достаточным и не углубляется в размышления, он легко соглашается на приобретение товара или услуги. Однако нельзя не учитывать тот факт, что покупки такого типа часто сопровождаются внезапными побуждениями купить и эмоциями, такими как любопытство и интерес, и могут приводить к неожиданным последствиям». Или: «Я согласен с тобой, что у импульсивных покупок есть конкретная причина, а именно – удобство. Потребители часто совершают импульсивные покупки, когда им нужен товар здесь и сейчас или они замечают что-то, что им необходимо. Хотелось бы уточнить, как, по твоему мнению, фактор удобства импульсивных покупок позволяет проследить покупательские привычки по расположению и доступности товара».

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что обратная связь в процессе обучения имеет огромное значение, поскольку от нее зависит эффективность коммуникации. Следует учесть, что знание правил и моделей предоставления и получения обратной связи в ходе обучения, в том числе иностранным языкам, способствует развитию коммуникативно-речевой компетенции обучающихся, что в конечном счете способствует достижению успеха в их будущей профессиональной деятельности. Практика показывает, что успешное установление обратной связи дает преподавателю возможность осуществлять более эффективную организацию учебных занятий с учетом лингвистических особенностей и потребностей [4]. Исследование показало, что применение правил и моделей получения и предоставления обратной связи способствует устранению барьеров на пути конструктивного общения. Представленные в статье модели и правила обратной связи оказались эффективными и полезными в отношении студентов неязыковых вузов. Представленные выше модели и правила необходимо широко применять в процессе обучения, так как это способствует активизации познавательной деятельности и формированию мотивации у обучающихся и, соответственно, лучшему усвоению знаний, развитию умений и навыков. Также использование представленных моделей и правил предоставления и получения обратной связи помогает учиться корректировать содержание обучения, способы подачи информации, деятельность обучающихся и эмоциональный фон занятий. Благодаря использованию данных моделей и правил развитие коммуникативно-речевой компетенции студентов вуза возможно не только на занятиях иностранного языка, но и на занятиях по другим дисциплинам.

Библиографический список

1. Кулюпина Г.А. Слушание как выражение обратной связи в процессе коммуникации. *Вестник Белгородского государственного технологического университета им. В.Г. Шухова.* 2013; № 3: 204–206.
2. Долматова Н.С. Обратная связь в учебной коммуникации: функциональные аспекты. *Стратегии и тактики эффективной коммуникации в вузе:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Пермь: Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова, 2023: 39–41.
3. Озерова Д.Е., Ушакова О.Н. Ролевые игры в обучении иностранному языку. *Воспитание и обучение: теория, методика и практика:* сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. 2018: 340–342.
4. Лебедева О.Г. Особенности использования обратной связи при обучении иностранному языку. *Коррекционно-педагогическое образование:* электронный журнал. 2022; № 1 (31): 8–13.

References

1. Kulyupina G.A. Slushanie kak vyrazhenie obratnoj svyazi v processe kommunikacii. *Vestnik Belgorodskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta im. V.G. Shuhova.* 2013; № 3: 204-206.
2. Dolmatova N.S. Obratnaya svyaz' v uchebnoj kommunikacii: funkcional'nye aspekty. *Strategii i taktiki `effektivnoj kommunikacii v vuze:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Perm': Permskij gosudarstvennyj agrarno-tehnologicheskij universitet imeni akademika D.N. Pryanishnikova, 2023: 39-41.
3. Ozerova D.E., Ushakova O.N. Rolevye igry v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika:* sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2018: 340-342.
4. Lebedeva O.G. Osobennosti ispol'zovaniya obratnoj svyazi pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie:* `elektronnyj zhurnal. 2022; № 1 (31): 8-13.

Статья поступила в редакцию 15.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-165-167

Nechina E.N., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ennechina@fa.ru*

APPROACHES AND METHODS WHICH ALLOW TO CONSIDER FEATURES OF GENERATION Z STUDENTS WHEN TEACHING THEM FOREIGN LANGUAGES. The article considers issues which are currently associated with teaching new generation Z students. These problems are not well-researched and require further study in order to be able to take into account the needs, values and behavioral characteristics of contemporary students and to tailor the teaching process accordingly. The study analyses and describes the major characteristics of the representatives of this generation, which distinguish them from previous generations X and Y and require to reconsider and to alter traditional approaches to conducting foreign language classes and education overall. The author of this article suggests methods, approaches, and tasks which can be used in class to eliminate negative features of generation Z and to develop necessary skills and abilities making the process of studying engaging and relevant to contemporary students. The article is meant for teachers of foreign language in universities, who are interested in making their lessons more effective and efficient as well as for developers of textbooks and materials.

Key words: **generation Z, features of modern generation, technologies, relevant content, new approaches to learning**

Е.Н. Нечина, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ, ПОЗВОЛЯЮЩИЕ УЧИТЫВАТЬ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В данной статье рассматривается проблемы, связанные с обучением студентов поколения Z. Данные проблемы малоизучены и требуют дальнейших исследований для того, чтобы адаптировать процесс обучения, учитывая потребности, ценности и особенности поведения нового поколения. В статье анализируются и описываются основные характеристики представителей этого поколения, кардинально отличающие их от поколений Y и X, которые требуют переосмысления и изменения традиционных подходов к организации занятий иностранным языком и образованию в целом. Автором предложены методы, подходы и задания для работы на занятиях иностранным языком, учитывающие особенности данного поколения и позволяющие нейтрализовать негативные характеристики и развить необходимые навыки и умения, делая процесс обучения интересным и актуальным для современного поколения студентов. Данная статья предназначена для преподавателей иностранного языка в вузе, которые заинтересованы в повышении эффективности своих занятий, а также для разработчиков учебных пособий и материалов.

Ключевые слова: **поколение Z, особенности современного поколения, технологии, актуальный контент, новые подходы к обучению**

Актуальность данной статьи заключается в необходимости исследовать и проанализировать особенности нового поколения студентов, которые выявляются психологами, социологами и специалистами из других областей, а также определить возможности использования этих знаний на практике для изменения методики преподавания иностранного языка в вузе. В настоящее время в России проходит перезагрузка национальной системы образования. Эта трансформация, которая, прежде всего, коснулась высших учебных заведений, требует новых решений, стратегий, подходов и методов. Одним из векторов данного развития является учет характеристик современных студентов, позволяющий сделать образование личностно ориентированным, желанным, интересным и значимым. Понимание данных особенностей поможет педагогам высшей школы выбрать более действенные методы работы со студентами.

Цель исследования – описать и проанализировать основные качества и свойства представителей поколения Z. Кроме того, автор предлагает различные методы, методики обучения и виды заданий, которые соответствуют ожиданиям студентов, принимают во внимание их особенности и, соответственно, являются более предпочтительными и эффективными на занятии иностранным языком.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

– рассмотреть характерные черты студентов-миллениалов,

– предложить более эффективные методы преподавания и виды заданий, использование которых повысит эффективность усвоения материала и увеличит мотивацию к изучению иностранного языка.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что автор предлагает методы и приемы, которые учитывают разницу между поколениями и принимают во внимание те черты, которые свойственны современным студентам.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в обобщении и уточнении того, какие приемы и задания являются наиболее привлекательными для студентов поколения Z, а значит, будут более эффективны на занятиях иностранным языком.

Практическая значимость заключается в том, что результаты данного исследования могут помочь преподавателям иностранного языка найти правильный подход к современным студентам, выбирая те виды деятельности и тип взаимодействия и коммуникации с ними, которые будут им интересны, актуальны и способны мотивировать их на изучение языка.

Теория поколений является относительно новым явлением и была разработана в конце XX века американскими учёными Нейлом Хоув и Вильямом Штраусом [1]. Эта теория заключается в том, что люди, родившиеся в одинаковый промежуток времени, на протяжении жизни переживают одни и те же исторические события и подвергаются воздействию принятых в данное время методов воспитания. Это приводит к формированию у них схожих ценностей. Известно, что наши ценности определяют наше поведение, в том числе влияют на наше отношение к образованию. Несмотря на то, что теория поколений критикуется некоторыми учеными, невозможно отрицать тот факт, что бытие определяет сознание, и тот мир, в котором мы живем, влияет на наше мировоззрение.

В России теорией поколений занимаются такие ученые, как Шамис Е., Никонов Е., Сандомирский М., которые различают следующие поколения применительно к России: величайшее поколение (1900–1923), молчаливое поколение (1923–1943), поколение беби-бумеров (1943–1963), поколение X (1963–1983), поколение Y (1983–2000) и поколение Z (2000+) [2]. Автора данной работы интересует поколение Z, потому что именно это поколение представляют современные студенты.

Поколение Z родилось в мире Интернета и цифровых технологий. Это первое поколение, которое не знает мир без Интернета и социальных сетей. Они технически подкованы и прекрасно могут пользоваться новыми технологиями в отличие от представителей предыдущих поколений. Это диктует определённые условия их обучения. Традиционный подход с чтением лекций, где преподаватель является единственным источником знаний, им не подходит, потому что он не является больше актуальным. На занятии иностранного языка необходимо использовать больше современных технологий, чтобы заинтересовать и мотивировать студентов. Существует множество различных способов внедрения технологий в учебный процесс, включая WebQuests, использование видеоигр, мгновенных сообщений и блогов, PowerPoint и Padlet, Google и других ресурсов. Более того, технологии позволяют экономить время занятия на проверке домашнего задания. Например, использование видеосообщений в Telegram для пересказа текстов позволяет избежать траты времени на это на занятии. Такие ресурсы, как engVid.com, на котором представлены короткие видео с объяснением носителями языка грамматики, лексики, и мини-уроки по академическому письму, чтению, аудированию, позволяют внедрить методику Flipped Classroom (перевернутый класс), когда студенты изучают теорию дома, а на занятии задают вопросы учителю и отрабатывают новый материал. Такой подход более эффективен, так как студенты имеют возможность посмотреть урок столько раз, сколько им необходимо для понимания. Это делает процесс обучения менее напряженным и более персонифицированным. Использование видео, созданных студентами на основе изученного материала, видеоинтервью студентов на пройденную тему, блог группы на иностранном языке позволят заинтересовать новое поколение студентов в процессе обучения.

Одной из важнейших особенностей поколения Z является короткая продолжительность концентрации внимания, неспособность долго задерживать внимание на одном предмете. Согласно результатам исследования, средний период концентрации внимания у представителей этого поколения составляет восемь секунд [3]. Это обусловлено необходимостью обрабатывать огромные объемы информации, будучи ограниченными во времени. Кроме того, современные подростки предпочитают визуальные образы тексту, что связано с особенностями их общения в социальных сетях и мессенджерах, где часто используются графические изображения для передачи эмоций и мыслей вместо слов и предложений. В связи с этим требуется изменить подход к подаче учебного материала, дробя его на блоки, что упростит его усвоение. Например, учебные тексты должны быть короткими и содержательными. Более длинные тексты рекомендуется делить на смысловые части с уточняющими вопросами после каждой. Кроме того, для того чтобы обеспечить лучшее понимание текста, необходимо дополнить его таблицами, графиками, изображениями. Это даст возможность задействовать зрительное восприятие, которое лучше развито у современного поколения. Создание чек-листов, лайфхаков, дневников, комиксов на основе пройденного материала также пользуется успехом у студентов, так как является более кратким изложением основных мыслей и идей прочитанного или изученного. Что касается отработки лексического и грамматического материала, упражнения должны быть короткими и разнообразными, задействующими все виды речевой деятельности: слушание, говорение, чтение и письмо. Для достижения этой задачи можно использовать различные приложения типа Quizlet, Bamboozle, FluentU, Voxy, Memrise, VocApp English Flashcards, а также различные сайты с грамматическими упражнениями, такие как Wordwall, English Grammar in Use, Speedy English Grammar -Basic ESL Course & Lessons, 5555 English Grammar Tests и другие. Более того, задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить многократное повторение изученного материала. Целесообразно воспользоваться техникой интервального повторения (spaced repetition), разработанной американским лингвистом Полом Пимслером (Paul Pimsleur) еще в 1967 году, которая заключается в многократном повторении слов через увеличивающиеся интервалы времени. Эта техника позволяет прочно усвоить лексику, возвращаясь к словам снова и снова.

Следующая особенность студентов поколения Z заключается в их неспособности критически мыслить. Это связано с быстротой получения информации и необходимостью обрабатывать большие объемы информации ежедневно. Эта черта современной жизни привела к тому, что полученная информация воспринимается поверхностно и фрагментарно, не анализируется глубоко, отсутствует учет связей между явлениями, знания являются мозаичными, что приводит к неспособности воспринимать более сложную информацию [4]. Одним из приемов преодоления подобных трудностей является более детальная работа с текстами. Задача педагога в данном случае заключается в формировании у студентов навыков работы с текстом, способности применять приемы анализа и синтеза информации, развить умение вычленять главную информацию и отделять ее от второстепенной и систематизировать полученные знания. Для достижения этих задач необходимо построить работу с текстом на уровне абзаца. В контексте урока английского языка студентам можно предложить одно из знакомых и часто используемых заданий подбора заголовков к каждому абзацу или более творческое задание придумать заголовки самостоятельно. Учитывая такую черту

современного поколения, как индивидуализм и желание получить персонализированный подход, можно предложить им одно из описанных заданий на выбор, что повысит мотивацию к выполнению задания. Следующее задание, позволяющее оценить понимание текста, состоит в изложении основной мысли абзаца в одном предложении. Данное задание возможно видоизменять в соответствии с уровнем студентов, сделать его сложнее или проще, дать разные вариации данного задания каждому студенту. Например, один студент должен выразить главную мысль абзаца в простом предложении с подлежащим и сказуемым, другой должен обязательно использовать прилагательные, третий – наречия, и т. д. Кроме того, данное задание можно использовать для отработки грамматики, например, сделав эти предложения условными, или попросить студентов использовать причастный оборот в каждом из них. После выполнения этих заданий можно обсудить цель каждого абзаца, попросить студентов сделать flow-chart на основании текста, график или таблицу в зависимости от содержания текста. В конце работы с текстом студенты могут обсудить, что из прочитанного им было известно и что было новым, с чем они согласны, а с чем нет. Домашнее задание может заключаться в пересказе, письменном кратком изложении текста, поиске статей по теме, дающих дополнительную информацию или высказывающих противоположную точку зрения. Подобная работа с текстом позволит оценить, насколько студенты поняли тему.

Поверхностность знаний и отсутствие у студентов общего кругозора, в совокупности с нехваткой осведомленности об общемировых культурных ценностях в таких областях, как искусство, кинематограф, архитектура, музыка и наука, является еще одной чертой нового поколения и фактором, который необходимо учитывать в их обучении [5]. Тексты, используемые на занятиях иностранным языком, часто содержат упоминания известных объектов и явлений мирового культурного наследия и имен людей, внесших вклад в развитие человечества в той или иной сфере искусства и жизни. Преподаватель иностранного языка должен быть готов к тому, что у студентов могут отсутствовать знания, необходимые для понимания подобного контекста. Целесообразным считается начать работу с текстом с того, чтобы обсудить все ссылки на подобные факты со студентами и при необходимости поделиться знаниями, что позволит расширить их кругозор и более полно и глубоко понять материал. Кроме того, возникающие вопросы могут послужить материалом для домашнего задания. Студенты могут сделать доклад или презентацию, выбрав наиболее интересные для себя факты и явления.

Нарциссизм является еще одной отличительной характеристикой поколения Z, на основе которой они получили второе название – «поколение ЯЯЯ» («МеМеМе») [6] Им свойственна завышенная самооценка и высокий уровень принятия себя, что объясняется появившимся в обществе детоцентризмом, когда родители ставят детей на первое место и восхищаются всем, что делают их дети, даже если это объективно недостойно восхищения. Это проявляется в том, что многие студенты имеют искаженное представление о своем уровне владения иностранным языком и не способны воспринимать даже конструктивную критику преподавателя. В данном случае представляется целесообразным использовать peer assessment (коллегиальная оценка, оценка сверстников), так как студенты более расположены воспринимать отзывы и критику в свой адрес от одногруппников, считая такую оценку более объективной. Не менее эффективным способом оценки знаний в этом случае являются различные онлайн-приложения и ресурсы, где работы студентов проверяются алгоритмом и поэтому считаются беспристрастными. Однако оценка преподавателя по-прежнему необходима, потому что представители современного поколения очень ценят обратную связь. Это связано с тем, что в социальных сетях процесс общения постоянно связан с оцениванием, лайками, мгновенной реакцией на любое действие. Приемами, позволяющими оценить студентов, являются «Я-сообщения», которые смещают акцент с ошибки студента на то, какие эмоции испытывает преподаватель, цифровая аудиозапись ответа учащегося, которая позволит указать на проблемные места в высказывании студента и даст ему возможность самостоятельно исправить ошибки. Такие методы оценки снимают стресс у студентов и, соответственно, делают процесс обучения более комфортным.

Академическая нечестность является еще одной характеристикой современных студентов. Студенты, безусловно, понимают, что является приемлемым, а что нет. Тем не менее многие из них используют технологии для поиска правильных ответов на занятиях, тестах, зачетах и даже экзаменах. Это объясняется тем, что смартфон и ноутбук рассматривается современными людьми как продолжение себя, как выносная память, поэтому многие искренне не видят ничего предосудительного в их использовании для поиска ответов на поставленные вопросы. Чтобы уменьшить академическую нечестность учебным заведениям или отдельным преподавателям необходимо разработать кодекс чести, желательно с привлечением студентов, где четко будут определено приемлемое и неприемлемое поведение, а также обозначены санкции за нарушение данных правил. Создание различных вариантов тестов также может помочь в решении данной проблемы.

Нельзя не обратить внимания и на другую важную особенность поколения Z, а именно – их виртуализацию, т. е. предпочтение общаться в виртуальном, а не реальном мире, что приводит к «аутизации» поколения будущего [7] Под этим термином понимается уход от реального мира, от реальных проблем, от взаимодействия с реальными людьми. Несмотря на склонность к саморефлексии и желанию разобраться в своих переживаниях, современное поколение испытывает сложности с пониманием эмоций и чувств других людей. В свете данной проблемы задачей преподавателя иностранного языка является создание такой среды на занятии, в которой студенты могли бы больше общаться друг с другом. Это необходимо для того, чтобы они сформировали навыки общения, слушания, взаимодействия друг с другом. Организация работы в парах и группах способствует развитию навыков живого общения. Предлагается отказаться по возможности от фронтального опроса, который к тому же менее эффективен с точки зрения временных затрат. С целью разнообразить парную работу студентам можно предложить выбирать себе пару на занятие самостоятельно, менять состав пар в течение занятия, чтобы дать возможность студентам поработать как можно с большим числом одногруппников. Это внесет дополнительное разнообразие в выполнение заданий и позволит студентам попробовать разные стили общения, что подготовит их к профессиональной деятельности, в которой они будут сталкиваться с разными людьми.

В заключение данной работы хотелось бы подчеркнуть, что знание особенностей поколения миллениалов необходимо для того, чтобы построить эффективную систему взаимодействия с ними, способствующую совершенствованию подходов к их образованию и воспитанию. Представители поколения Z обладают свойственными только им особенностями. Данные особенности во многом обусловлены Интернетом, без которого молодое поколение не представляет свою жизнь. Это оказывает огромное влияние на мировоззрение поколения Z, его психологические особенности. Кроме того, Интернет влияет на особенности их мышления и когнитивной сферы в целом. Педагогам необходимо учитывать и психологические особенности поколения Z для того, чтобы найти формы, способы и средства для их эффективного обучения и модернизации процесса образования. Исходя из этого, мы предполагаем, что новое поколение требует качественно нового подхода и в обучении. Следовательно, необходимо дальнейшее изучение их особенностей и характерных черт, чтобы правильно трансформировать процесс обучения с учетом этих особенностей.

Библиографический список

1. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company, 1992.
2. Шамис Е., Никонов Е. *Теория поколений. Необыкновенный Икс*. Москва: Синергия, 2002.
3. 30 фактов о современной молодежи: исследование Сбербанка и Validata. *Янгспейс*. 2017; № 11. Available at: http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi
4. Комарова Л.В., Балашова И.В. О некоторых особенностях клипового мышления и проблемах усвоения изучаемого материала в процессе обучения иностранного языка. *Автомобиль. Дорога. Инфраструктура*. Москва: МАДИ, 2016; № 2 (8).
5. Полякова Т.Ю. Учет особенностей современного поколения студентов в процессе совершенствования системы подготовки. *Вестник МГПУ. Образование и педагогические науки*. 2018; № 2 (796).
6. Twenge J.M., Campbell M.W. *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. Free Press, a division of Simon & Schuster, Inc. April 2009.
7. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект. *Вопросы территориального развития*. 2018; № 2 (42).

References

1. Howe N., Strauss W. *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company, 1992.
2. Shamis E., Nikonov E. *Teoriya pokolenij. Neobyknovennyj Iks*. Moskva: Sinergiya, 2002.
3. 30 faktov o sovremennoj molodezhi: issledovanie Sberbanka i Validata. *Yangspejs*. 2017; № 11. Available at: http://youngspace.ru/faq/sberbank-issledovanie-molodezhi
4. Komarova L.V., Balashova I.V. O nekotoryh osobennostyah klipovogo myshleniya i problemah usvoeniya izuchaemogo materiala v processe obucheniya inostrannogo yazyka. *Avtomobil'. Doroga. Infrastruktura*. Moskva: MADI, 2016; № 2 (8).
5. Polyakova T.Yu. Uchet osobennostej sovremennogo pokoleniya studentov v processe sovershenstvovaniya sistemy podgotovki. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2018; № 2 (796).
6. Twenge J.M., Campbell M.W. *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. Free Press, a division of Simon & Schuster, Inc. April 2009.
7. Kulakova A.B. Pokolenie Z: teoreticheskij aspekt. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 2018; № 2 (42).

Статья поступила в редакцию 13.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-168-170

Nechina E.N., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ennechina@fa.ru*

THE LANGUAGE EFFECT AND ITS USE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AS A MEANS OF IMPROVING STUDENTS' PROFESSIONAL SKILLS. The article examines the concept of "language effect", its influence on decision-making process and suggests various teaching methods that will help teach students to benefit this effect in their professional activities when making a choice. The notion of language effect has only been discovered recently and is being now studied by specialists from such fields as behavioral economics, political science, management, and psychology. An analysis of different sources devoted to experiments and developments on this topic allow the author outlining and describing the main advantages the language effect might have and explain how it can enable people to make decisions that are more pragmatic, utilitarian, and logically sound, devoid of bias and prejudice and not emotionally colored. This article may be particularly useful for teachers of a foreign language at a university, as well as for managers of different levels, financiers, economists, managers, civil servants, and other specialists whose activities and responsibilities involve decision-making on a regular basis.

Key words: **language effect, decision-making, cognitive distortions, tolerance to uncertainty, framing effect, risk avoidance, moral dilemmas, active learning methods**

Е.Н. Нечина, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

ЯЗЫКОВОЙ ЭФФЕКТ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Статья рассматривает понятие «языкового эффекта», его влияние на принятие решений и предлагает методы обучения, которые помогут научить студентов пользоваться данным эффектом в своей профессиональной деятельности, делая тот или иной выбор. «Языковой эффект» был обнаружен недавно и находится на стадии изучения специалистами из таких областей, как поведенческая экономика, политология, управление, психология. Анализ источников, посвященных экспериментам и разработкам по данной теме, позволил автору статьи описать основные преимущества языкового эффекта и объяснить, как он может помочь принимать более прагматичные, утилитарные и логически обоснованные, лишенные предвзятости и неокрашенные эмоционально решения. Эта статья может быть полезна преподавателям иностранного языка в вузе, а также менеджерам, финансистам, экономистам, управленцам, государственным служащим и другим специалистам, чья деятельность связана с принятием решений.

Ключевые слова: **языковой эффект, принятие решений, когнитивные искажения, толерантность к неопределенности, эффект фрейминга, избегание риска, моральные дилеммы, активные методы обучения**

Цель данного исследования состоит в описании понятия «языковой эффект» и анализе его воздействия на человека, принимающего решения на иностранном языке. Автор предлагает использовать преимущества, которые дает осознание данного эффекта, на занятиях иностранным языком, что позволит не только совершенствовать языковые компетенции студентов, но и подготовит их к профессиональной деятельности, снабдив надежным инструментом для принятия последовательных и эффективных решений. Кроме того, автор предлагает методы, которые помогут научиться использовать языковой эффект для достижения поставленных целей.

Для достижения обозначенной цели автор предполагает решить следующие задачи:

– рассмотреть основные виды воздействий, которые оказывает языковой эффект на принятие решений,

– предложить активные методы обучения, чтобы научить студентов думать на иностранном языке для достижения максимального языкового эффекта на процесс принятий решений.

Научная новизна данной статьи заключается в том, что автор предлагает использовать языковой эффект в преподавании иностранных языков, сочетая, таким образом, изучение языка с освоением практических профессиональных навыков принятия решений.

Теоретическая значимость данной статьи состоит в обобщении и уточнении как эффект иностранного языка может быть использован преподавателями неязыковых вузов и анализе тех методов обучения, которые могут быть использованы для применения данного эффекта.

Практическая значимость состоит в том, что результаты данного исследования могут помочь преподавателям иностранного языка сделать занятия более актуальными и профессионально ориентированными, что может повысить мотивацию студентов.

Владение иностранным языком в современном мире является базовым навыком. Умение общаться на двух и более языках даёт человеку больше возможностей, преимуществ, открывает многие двери и делает его более конкурентоспособным. Кроме неоспоримых карьерных перспектив, знание иностранного языка повышает самооценку и придает уверенности в себе. Кроме того, изучение иностранных языков улучшает память, концентрацию внимания и развивает интеллект, приобщая человека к другим культурам, их искусству, литературе, музыке, традициям. Умение общаться на иностранном языке делает путешествия более комфортными и интересными, наполненными новым опытом. Более того, изучение языков откладывает возникновение таких психологических проблем, как раннее старение мозга, деменция и болезнь Альцгеймера.

Однако на этом преимущества изучения иностранного языка не заканчиваются. Исследования, проводимые в данной области, доказывают, что использование иностранного языка оказывает положительный эффект на процесс принятие решений, в том числе финансовых, делая человека более рациональным. Изучением данного эффекта, который получил название «языковой эффект», занимаются такие ученые, как Дэвид Робсон, Бояз Кейсар, Сильвия Пурпури, Саури Харакава и другие. Данный эффект был открыт сравнительно недавно и довольно случайно на занятиях с билингвами. Значение этого эффекта и его положительное влияние на процесс принятия решения, а также механизм влияния еще малоизучены. Однако проведенные исследования дают возможность утверждать, что языковой эффект можно применять при обучении менеджеров, предпринимателей и управленцев тому, как сделать процесс принятия решений более эффективным.

Навык принятия решения необходим не только менеджерам, но и любым специалистам, работающим в творческой, научной и технической областях. Способность принимать решения связана с умением выбрать тот вариант действий из потенциально возможных, который приведет к наилучшим результатам, более высокой прибыли, меньшим потерям или лучшим образом повлияет на развитие ситуации в целом. Существуют различные подходы и алгоритмы, помогающие принимать эффективные решения, которым обучают управленцев, предпринимателей и других специалистов. При этом считается, что больше всего вредят процессу поиска решений эмоции, которые связаны с боязнью взять на себя ответственность за неправильно выбранный вариант решения, риски, связанные с последствиями принятия того или иного решения, неопределенность, в которой приходится принимать решения, и другие составляющие этого процесса. Однако в ряде экспериментов было доказано, что, принимая решения на иностранном языке, особенно если человек, делающий выбор, не владеет этим языком в совершенстве, люди совершают более обдуманный и прагматичный выбор. Это связано с тем, что, думая на иностранном языке мы, во-первых, тратим больше времени на осмысление ситуации, а значит, обращаем больше внимания на детали и различные нюансы, которые могут ускользать от внимания, когда ситуация описана на родном языке. Во-вторых, в процесс принятия решения вовлечены две системы. Одна полагается на умственные ресурсы и является более аналитической и систематической, тогда как вторая более интуитивна [1]. Кроме того, сложнее всего на неродном языке выражать эмоции, но, обдумывая проблему на иностранном языке и делая выбор, люди абстрагируются от эмоций, что помогает оставаться объективными, рациональными и мыслить более логически. Это явление получило название «языковой эффект». Поэтому изучение иностранного языка необходимо в неязыковом вузе, особенно на тех факультетах, где обучают будущих управленцев, менеджеров, предпринимателей и государственных служащих, то есть на тех специальностях, которые связаны с каждодневным принятием решений. Для того чтобы привить навык использования иностранного языка в ситуациях выбора, преподаватели могут использовать такие методы, как

мозговой штурм, case study, деловая игра, ролевые игры, групповые дискуссии, дебаты, круглые столы, проектный метод. Все эти методы позволяют студентам совместно проанализировать ситуацию на иностранном языке, обсудить и оценить все предложенные варианты решения проблемы и выбрать наиболее подходящий. Используя подобные методы, преподаватель обращает больше внимания на fluency (беглость речи) и соответствие языка поставленной задаче, а потом уже на грамматическую правильность речи. Данные методы работы на иностранном языке учат студентов выражать мысли кратко, четко, слушать своих коллег. Более того, они являются более student-centered и позволяют сократить TTT (Teacher Talking Time), что увеличивает концентрацию внимания студентов, их заинтересованность и время говорения.

Еще одним проявлением языкового эффекта является формирование толерантности к неопределенности [2]. Это происходит за счет того, что изучение иностранного языка делает людей более открытыми, готовыми переживать новый опыт. В свою очередь, невозможность описать и выразить всю полноту негативных эмоций, которые могут быть вызваны погружением в новую ситуацию, позволяет дистанцироваться от этих эмоций и действовать рационально. Это выражается в понимании неопределенности и готовности действовать в незнакомых ситуациях. Люди, демонстрирующие толерантность к неопределенности, более адаптивные и гибкие, что помогает им творчески подходить к решению проблем. Данное качество сложно переоценить в современном быстроменяющемся мире, где умение приспосабливаться к новым условиям и правилам игры не только дает конкурентное преимущество, но и просто позволяет выжить компаниям и организациям. Чтобы сформировать данное качество у студентов, преподаватели иностранного языка в неязыковых вузах могут использовать аутентичные материалы, статьи, фильмы, подкасты, интервью, позволяющие познакомить студентов как с культурными особенностями страны изучаемого языка, так и особенностями ведения бизнеса, организации социальной сферы, здравоохранения, образования и других сфер жизни. Проектная деятельность, направленная на сравнение различных аспектов жизни в разных странах, поможет студентам научиться понимать мир во всем его многообразии. Это позволит им расширить свои горизонты и научит их мыслить нестандартно. Таким образом, столкнувшись с ситуацией неопределенности, им будет легче принять ее и действовать в новых условиях. Кроме того, применяя вышеупомянутые методы case-study, деловой игры и проектов, преподаватель может менять количество вводных данных на иностранном языке, что поможет студентам научиться принимать решения в ситуации неопределенности. Что касается самого языка, подобные задания могут быть особенно полезны при отработке таких грамматических конструкций, как Conditional Sentences, которые всегда вызывают сложности у русскоязычных студентов, а также Time Clauses, Relative Clauses, Participle Clauses.

Языковой эффект проявляется и в снижении влияния различных когнитивных искажений, таких как избегание риска (myopic risk aversion). Когнитивные искажения – это ошибки мышления, которые приводят к неправильным решениям и результатам. Например, боясь неопределенности, люди стремятся избегать риски. Это делает их более осторожными, что само по себе неплохо, но зачастую приводит к ограничению возможностей роста и обучения. Менеджеры, нежелающие брать на себя риски, могут привести к снижению прибыли и эффективности работы компании, не воспользоваться возможностью получить более высокую отдачу от инвестиций. Кейсар доказал, что использование иностранного языка при принятии решений снижает неприятие риска, предвзятость и стереотипность мышления. В своем эксперименте он обнаружил, что неприятие риска у инвесторов снижается, если ставки представлены на иностранном языке [3]. Использовать данное проявление языкового эффекта на занятиях иностранного языка помогут деловые игры. Деловая игра является активным методом обучения, которые предполагает активное вовлечение и участие в процессе обсуждения проблемы всех студентов, повышая их мотивацию, творческий потенциал и активизируя мышление. Деловая игра позволяет имитировать ситуацию из реальной жизни компаний, формируя профессиональные знания и умения у студентов. Деловые игры дают студентам возможность получить опыт решения проблем реальных компаний, который им пока недоступен, так как игра отражает содержание профессиональной деятельности студентов. Во время игры студенты также имеют возможность употреблять профессиональную лексику, которая необходима для решения поставленной коммуникативной задачи. Используя слова и речевые обороты многократно, студенты непроизвольно запоминают их без особых усилий. Таким образом, преимущества использования деловых игр на занятиях иностранным языком, кроме достижения очевидной задачи, связанной с усвоением языкового материала, имеет практическую ценность, заключающуюся в научении студентов мыслить на иностранном языке. Это сделает их более предприимчивыми и смелыми в принятии решений в реальной профессиональной жизни, когда необходимо принимать финансовые и управленческие решения.

Следующее когнитивное искажение, которое можно минимизировать, думая и принимая решения на иностранном языке, – это «эффект фрейминга». Он заключается в следующем: то, как информация представлена и оформлена, влияет на наш выбор. «Эффект фрейминга» может привести к финансовым и управленческим ошибкам, нерациональному поведению, импульсивным поступкам, однобокому и неполному восприятию информации. Этот эффект часто используется для манипуляции общественным мнением и в целях оказания влияния на поведение людей. Рекламодатели, маркетологи, политики, социальные сети, различные общественные организации прибегают к эффекту фрейминга, чтобы изменить точку зрения, вызвать нужный эмоциональный отклик, заставить людей воспринимать и интерпретировать новости и события определенным образом, выгодным этим группам. Например, освещая такие трагические события, как пожары, природные катаклизмы и аварии, можно акцентировать внимание на том, сколько людей погибло или на том, скольким удалось выжить. Эмоциональный отклик на информацию, поданную этими двумя способами, будет разный. В первом случае люди будут подавлены и расстроены, во втором будут испытывать облегчение от количества выживших. То же самое относится к области финансов и управления. В момент принятия решения инвестировать или нет в развитие компании, выбор может зависеть от того, как представить информацию о возможном эффекте вложений. Если сосредоточить внимание на потенциальной выгоде, решение инвестировать будет более вероятным. Если описать возможные потери, вероятность положительного решения снижается. Использование иностранного языка в подобных случаях уменьшает эффект фрейминга, снижая когнитивную нагрузку, так как слова loss и gain не вызывают у русскоговорящих людей эмоциональный отклик и воспринимаются нейтрально [4]. Соответственно, думая на втором языке, менеджеры, инвесторы и управленцы могут рассчитывать на более прагматичный подход к вопросам инвестирования, и принятия решений в целом, избавившись от эмоциональной нагрузки слов родного языка. Научиться мыслить на иностранном языке, можно используя все те же активные методы обучения.

Эффект иностранного языка проявляется и при решении моральных дилемм. Он заключается в том, что если сформулировать вопрос на иностранном языке, то ответ будет отличным от решения, принимаемого (или не принимаемого) на родном языке. Интерес вызывает тот факт, что ответ будет более прагматичным и непредвзятым. В известной дилемме с вагонеткой, где испытуемым предложен выбор столкнуть на пути человека перед надвигающимся поездом и тем самым спасти идущих по нему пятерых людей, принимая решение на неродном (испанском) языке, участники давали более утилитарный ответ, тогда как выбор на родном языке представлялся им настолько сложным, что многие предпочитали воздержаться от принятия решения, хотя это приводило к потере большего числа жизней, или просили изменить условия задачи [5]. Эффект иностранного языка заключается в том, что, читая условия задачи и думая на неродном языке, пытаясь сделать выбор, люди отключают эмоции, потому что чувствовать на втором языке они не могут. Снижение эмоциональности приводит к установлению психологической дистанции между человеком, принимающим решение, и проблемой. Таким образом, человек начинает мыслить абстрактно и сосредотачивается на целях, а не средствах. Это позволяет принимать взвешенные решения, что особенно актуально в ситуациях, когда отсутствует идеальное решение и любой выбор связан с потерями. Результаты данного эксперимента имеют огромное значение для преподавания иностранного языка. Преподавателям второго языка необходимо включать такие формы обучения, как проекты, дискуссии, ролевые игры, чтобы научить студентов принимать решения на иностранном языке. Задания и ситуации, используемые в подобных проектах и кейсах, могут составлять сами студенты, исходя из информации о деятельности реальных компаний и проблем, с которыми они сталкиваются. Этот навык принесет им неоценимую пользу в профессиональной деятельности, когда необходимо будет делать выбор из нескольких одинаково непривлекательных решений. Более того, иностранные языки используются на международных форумах, конференциях, ярмарках, где обсуждаются глобальные экономические, социальные и политические события, кризисы и катастрофы. Знание о том, что использование иностранного языка может повлиять на принимаемые решения, поможет сделать выбор в соответствии с ценностями, которые действительно имеют значение. Использование проблемных ситуаций, деловых игр, case study, мозгового штурма, имитационных упражнений, МАСТАК-технологии будет способствовать развитию умения думать и принимать решения на неродном языке, беря во внимание все преимущества, которые дает языковой эффект.

В заключение этой статьи автор хотел бы подчеркнуть, что знание и понимание языкового эффекта дает дополнительные возможности как студентам, так и преподавателям иностранного языка. Использование данного эффекта позволяет не только совершенствовать умения и знания иностранного языка, но и является новым инструментов для развития профессиональных компетенций студентов, связанных с принятием решений. Позволяя избежать таких когнитивных искажений, как эффект фрейминга, и потерь, повышая терпимость к неопределенности, помогая принимать более взвешенные и обдуманные решения, не руководствуясь эмоциями, что особенно важно при решении моральных дилемм, языковой эффект имеет огромный потенциал для обучения будущих менеджеров. Исходя из этого, мы предполагаем, что задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы научить студентов пользоваться всеми преимуществами, которые дает данный эффект, используя активные методы обучения в вузе.

Библиографический список

1. Канеман Д. Взгляд на суждение и выбор: отображение ограниченной рациональности. *Американский психолог*. 2003; № 58.
2. Пурпуреа С., Васта Н., Филиппи Р., Вэй Л., Мулатти С. *Влияние иностранного языка на толерантность к двусмысленности*. Кембридж: Издательство Кембриджского университета, 2023.
3. Кейсар Б., Хаякава С.Л., Ан С.Г. Эффект иностранного языка: мышление на иностранном языке уменьшает предвзятость при принятии решений. *Психологическая наука*. 2012; № 23 (6): 661–668.
4. Хаякава С., Лау В., Хольцман С., Коста А., Кейсар Б. О достоверности влияния иностранного языка на принятие риска. *Журнал экспериментальной психологии: Обучение, память и познание*. 2016; № 42 (1): 140–148.
5. Коста А., Фукар А., Арнон И., Апаричи М., Апестегия Дж. “Пьенса” дважды: о влиянии иностранного языка на принятие решений. *Познание*. 2014; Т. 130, Выпуск 2: 236–254.

References

1. Kaneman D. Vzglyad na suzhdenie i vybor: otobrazhenie ogranichennoj racional'nosti. *Amerikanskij psiholog*. 2003; № 58.
2. Purpurea S., Vasta N., Filippi R., V`ej L., Mulatti S. *Vliyanie inostrannogo yazyka na tolerantnost' k dvusmyslennosti*. Kembridzh: Izdatel'stvo Kembridzhskogo universiteta, 2023.
3. Kejsar B., Hayakava S.L., An S.G. `Effekt inostrannogo yazyka: myshlenie na inostrannom yazyke umen'shaet predvzyatost' pri prinyatii reshenij. *Psihologicheskaya nauka*. 2012; № 23 (6): 661-668.
4. Hayakava S., Lau B., Hol'cman S., Kosta A., Kejsar B. O dostovernosti vliyaniya inostrannogo yazyka na prinyatie riska. *Zhurnal `eksperimental'noj psihologii: Obuchenie, pamyat' i poznanie*. 2016; № 42 (1): 140-148.
5. Kosta A., Fukar A., Arnon I., Aparichi M., Apestegiya Dzh. “P'ensa” dvazhdy: o vliyanii inostrannogo yazyka na prinyatie reshenij. *Poznanie*. 2014; T. 130, Vypusk 2: 236-254.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-170-173

***Panasenko Yu.A.**, Doctor of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Professor, Department of Military-Political Work in the Troops (Forces), Chelyabinsk Branch of Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force Academy” (Chelyabinsk, Russia), E-mail: panasenko-ep@mail.ru*
***Trubnikova L.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Professor of AVN, Department of General Technical Disciplines, Chelyabinsk Branch of Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force Academy” (Chelyabinsk, Russia), E-mail: eugen291@yandex.ru*
***Zaporoshchenko E.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Department of General Technical Disciplines, Chelyabinsk Branch of Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force Academy” (Chelyabinsk, Russia), E-mail: pelvi@rambler.ru*
***Kotlovanova T.V.**, teacher, Department of General Technical Disciplines, Chelyabinsk Branch of Military Educational and Scientific Center of the Air Force “Air Force Academy” (Chelyabinsk, Russia), E-mail: tany1309k@gmail.com*

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE STUDY OF GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN A MILITARY UNIVERSITY. The article is devoted to an important topic on ways to form active mental activity in the process of cognition among cadets of a military university. Activity is defined as readiness for conscious fulfillment of tasks proposed by the teacher. The activity indicators are highlighted, and with them the ways of developing cognitive interest. Examples of the development of interest are: a sample of the completed task “Intersection of two planes”, as well as an example of solving the task “Determining the distance from a point to a plane”. The emphasis is placed on the fact that concentration of attention is an important condition for the development of cognitive activity. The methods of developing concentration of attention have been identified through surveys, namely: the formation of interest in the presented educational material, the competent formulation of questions of educational material, the visualization of educational material using diagrams, posters, etc. After conducting a survey of cadets, the results are summarized, the most effective methods that form concentration of attention and the development of cognitive activity are revealed. In conclusion, the article reveals features of the most commonly used methods of developing research activities in universities (including the military ones): writing an abstract and performing rationalization work. At the same time, the main points of the development of independent thinking of cadets are highlighted: research skills, interest in learning and, as a result, the development of cognitive activity.

Key words: **cognitive activity, cadet, training, interest, attention, abstract, innovation proposal**

***Ю.А. Панасенко,** д-р филос. наук, доц., проф., филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: panasenko-ep@mail.ru*
***Л.И. Трубникова,** канд. пед. наук, доц., проф. АВН, филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: eugen291@yandex.ru*
***Е.В. Запорощенко,** канд. техн. наук, доц., филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: pelvi@rambler.ru*
***Т.В. Котлованова,** преп., филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» в г. Челябинске, г. Челябинск, E-mail: pelvi@rambler.ru*

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

Данная статья посвящена важной теме – способам формирования у курсантов военного вуза активной мыслительной деятельности в процессе познания. Дано определение активности как готовности к сознательному выполнению заданий, предложенных преподавателем. Выделены показатели активности, а вместе с ними и способы развития познавательного интереса. В качестве примеров развития интереса приведены образец выполненного задания «Пересечение двух плоскостей», а также пример решения задания «Определение расстояния от точки до плоскости». Сделан акцент на том, что важным условием развития познавательной деятельности и активности является концентрация внимания. Выявлены с помощью опросов способы развития концентрации внимания, а именно: формирование заинтересованности в излагаемом учебном материале, грамотное формулирование вопросов учебного материала, визуализация учебного материала с помощью схем, плакатов и т. д. После проведения опроса курсантов подведены итоги, раскрыты наиболее эффективные методы, формирующие концентрацию внимания, и, как следствие, – развитие познавательной активности. В заключение в статье раскрыты особенности наиболее часто применяемых в вузах (в том числе и в военных) способов развития исследовательской деятельности – написание реферата и выполнение рационализаторской работы. При этом выделены главные моменты развития самостоятельного мышления курсантов: навыки исследования, проявление интереса к учебе и как результат – развитие познавательной деятельности.

Ключевые слова: **познавательная активность, курсант, обучение, интерес, внимание, реферат, рационализаторское предложение**

Целью исследования является определение способов формирования активной мыслительной деятельности в процессе познания.

Научная новизна заключается в выявлении способов формирования активной познавательной деятельности курсантов в условиях военного вуза.

Для осуществления достижения цели нами были поставлены задачи:

– выявить способы формирования познавательной активности;
– выделить показатели активности в условиях военного вуза;
– определить способы развития концентрации внимания.

Настоящее время характеризуется интенсивным ростом различных потоков информации. Научные данные очень быстро обновляются, при этом не избегая

устаревания и даже потери своей практической значимости. Поэтому основного внимания заслуживает содержание образования. Содержанием образования называются приемы учебного труда преподавателей, помогающие активизировать познавательную деятельность (в нашем случае – курсантов). Эти приемы должны способствовать глубокому исследованию изучаемых проблем, а также помогать включать в активное действие всех обучающихся.

Одной из самых важных проблем современного образования курсантов военного вуза является формирование активной познавательной деятельности. Познавательная активность способствует постоянному развитию личности, сочетающемуся с положительным отношением к учебе, стремлением освоить необходимые знания, умения и навыки, т. е. ее можно относить к состоянию внутренней готовности обучающихся к учебно-познавательной деятельности.

Основными характеристиками познавательной деятельности можно считать:

– инициативность;
– самостоятельность;
– творческую активность.

Развитие познавательной активности курсантов в условиях военного вуза связано с необходимостью выявления средств, которые способствовали бы ее повышению и влияли на их мыслительную деятельность в процессе учебного труда.

Активизацию процесса развития познавательной деятельности обеспечивают следующие средства:

– содержание учебных дисциплин;
– обучающие приемы, а также их формы и методы;
– организационные формы учебной деятельности.

При этом только при взаимодействии всех субъектов учебной деятельности может быть решена проблема активизации, самостоятельности и готовности к познавательной деятельности.

Особая роль в формировании гармоничной формы обучения принадлежит преподавателю. Его основная задача состоит в том, чтобы дать обучаемым прочные знания, а также обеспечить:

– создание атмосферы сотрудничества среди курсантов;
– формирование умений воспроизводить, трансформировать и комбинировать учебную информацию;
– построение учебного процесса через формирование коммуникативного отношения курсантов друг к другу;
– создание равноправного взаимодействия с преподавателем, предполагающего внутренние связи, отношения педагога и курсанта.

При этом преподаватель должен обладать высокой культурой и эрудицией, острой наблюдательностью, прочностью интереса к преподаваемой дисциплине, остроумием, творческой познавательной активностью.

Российские образовательные учреждения подготовки военных специалистов требуют от обучающихся быть творческими, адаптивными и инновационными [1]. Общими требованиями к подготовке специалистов высокой квалификации является сочетание познавательной и профессиональной направленности, а помимо этого – воспитание самостоятельной познавательной активности в науке, труде и профессии.

Активность курсанта характеризуется его отношением к обучению, стремлением повысить свой интеллектуальный уровень, степенью развития его познавательного интереса и заключается в способности грамотного выполнения требований преподавателя, систематичности выполнения предложенных преподавателем заданий. Показателями познавательной активности у обучающихся можно считать самостоятельность при решении учебных задач, осознанность учения, прилежание, творческие проявления и др.

В настоящее время у обучаемых необходимо развивать умение не только приобретать знания, но и умение их добывать. При этом нестандартные ситуации способствуют развитию интереса к познаниям (познавательной активности). Создание проблемных ситуаций на занятиях является одним из основных приемов, стимулирующих активность обучающихся.

Творческий тип познавательной активности курсантов характеризуется нестандартным мышлением, образностью восприятия, индивидуальным воображением.

Установлено, что при систематической деятельности педагога, направленной на развитие у обучаемых самой потребности в творчестве, самовыражение, чем успешнее происходит успех познания, целенаправленнее самостоятельная познавательная деятельность, тем вероятнее переход к творчеству и наоборот.

Таким образом, можно считать, что познавательная активность и интерес проявляются как интенсивная деятельность при выполнении поставленных задач, сочетающихся с умениями преодолевать трудности. При этом она, как правило, связана с положительным, эмоционально окрашенным отношением обучающихся к получению новых знаний.

Сформированность познавательной деятельности может характеризовать интерес к теоретическому осмыслению изучаемых процессов и явлений. Благодаря этому создаются условия для перехода познавательной активности на более высокий уровень – творческий.

Уровень интереса и эффективности восприятия учебного материала тесно связаны с рядом факторов. В первую очередь эффективность восприятия учебного материала зависит от наличия достаточного количества наглядных и убедительных примеров, демонстрирующих учебный материал при проведении лекционных занятий с помощью плакатов, презентаций, различных установок. В качестве примера приведем плакат «Образец выполнения задания «Пересечение двух плоскостей», демонстрирующий наглядно правильность выполнения заданной преподавателем работы при изучении дисциплины «Начертательная геометрия» (рис. 1).

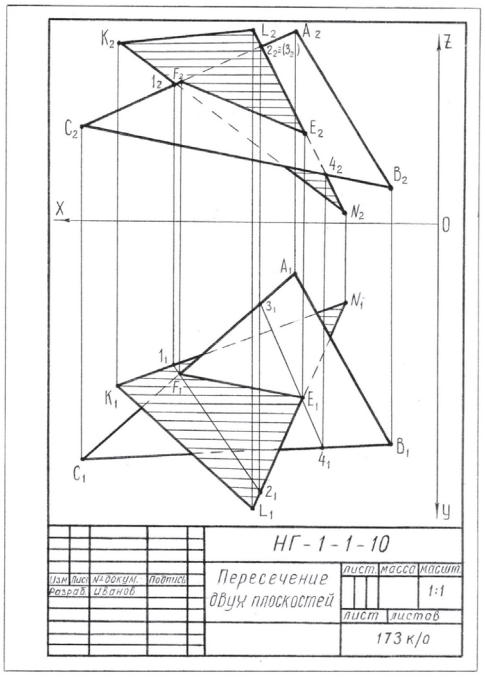


Рис. 1. Плакат «Пересечение двух плоскостей»

Другим примером можно считать выполнение графических работ с авиационной направленностью. Например, графическое задание «Определение расстояния от точки до плоскости» (рис. 2).

Задание Решение

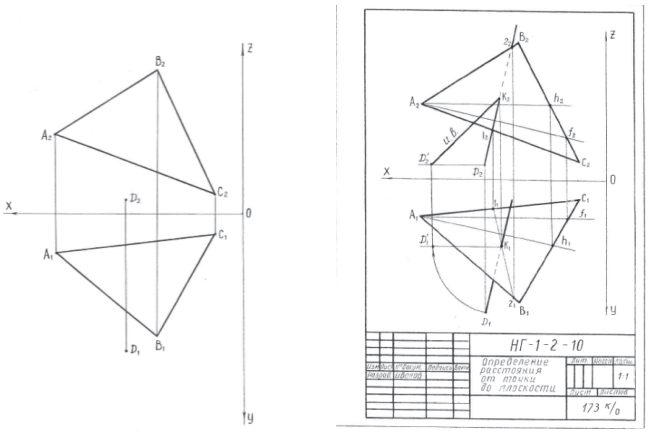


Рис. 2. Образец задания и решения задания «Определение расстояния от точки до плоскости

Помимо наглядной демонстрации примеров существенную роль при развитии познавательного интереса и, как следствие, активности играет:

– научность и доказательность, эмоциональная подача материала;
– применение методов, активизирующих мышление путём улучшения восприятия предоставляемой информации, изложение материала на понятном и доступном языке, объяснение новых терминов по мере их появления, наличие связи с будущей профессиональной деятельностью, приведение графических примеров.

Необходимое условие стимулирования умственной деятельности курсантов в процессе познания состоит в непрерывном развитии мысли и, как следствие этого, в переходе от простых форм к более сложным и творчески насыщенным.

Активизация мыслительной деятельности неизбежно влечет за собой изменение ее направленности, придает ей более гибкую, интенсивную и динамическую форму.

Говоря о факторах, влияющих на восприятие курсантами учебного материала, необходимо выделить следующие:

– доказательность и научная обоснованность учебного материала;
– демонстрация ярких и убедительных примеров, иллюстрирующих учебный материал;
– эмоционально окрашенная подача учебного материала;
– привлечение методов, активизирующих мыслительную деятельность курсантов;
– логичность в изложении и соблюдение четкой структуры;
– полнота и последовательность при обсуждении учебных вопросов;
– наглядность применяемых материалов;
– глубина понимания курсантами излагаемого материала;
– перспектива использования изучаемого учебного материала в своей будущей профессиональной деятельности [3.

Одним из важных условий познавательной деятельности и активности в этом процессе является развитие концентрации внимания. В процессе обучения целесообразно так формулировать вопросы, чтобы они были направлены на анализ, сравнение, вызывали интерес и концентрировали внимание. Можно выделить несколько способов активизации внимания в процессе развития познавательной деятельности.

1. Заинтересованность. При изучении нового учебного материала рассказывать о неожиданных фактах, предметах, которые могут привлечь внимание, вызвать восхищение, и настроить на лучшее восприятие учебного материала.

2. Визуализация. Во время объяснения материала – использование схем, плакатов, презентации, рисунков.

3. Вопросов к курсантам. Такой вид работы стимулирует концентрацию внимания как на лекциях, так и вовремя практических, лабораторных занятий.

4. Изменение интонации и скорости повествования. Этим способом при объяснении нового учебного материала можно избавиться от монотонности.

5. Модерирование практических ценностей. Объяснение, какая практическая ценность знаний и умений была получена во время занятия.

6. Установление временного регламента на каждый этап занятия. Курсанты становятся более внимательными, меньше отвлекаются от темы занятия.

7. Грамотное формулирование вопросов. В этом случае ответ будет более точным и исчерпывающим.

8. Ответ обучающегося с ассистентом. Одновременное опрашивание двух курсантов. Одному из них задают вопрос. При затруднении первого, второй помогает. Необычная форма опроса активизирует аудиторию.

Практическая значимость исследования заключается в том, что был проведен опрос курсантов военного вуза по вышеприведенным способам развития концентрации внимания на занятиях по техническим дисциплинам, в результате которого были получены следующие результаты. Сорок семь процентов опрашиваемых считают, что наиболее эффективный метод концентрации внимания – это ответ обучающегося с ассистентом. Причем такие занятия проходят живо, равнодушных курсантов практически нет. На втором месте выделяется умение преподавателя заинтересовать новым увлекательным, познавательным материалом. Как правило – это примеры, касающиеся будущей профессии. В этом случае развитие активизации внимания поставили тридцать шесть процентов опрашиваемых курсантов. Остальные способы концентрации внимания хоть и полезны (по мнению обучаемых), но не настолько, как предыдущие.

Большую роль в развитии и активизации познавательной деятельности занимает написание рефератов. Реферат по определению (докладывать, сообщать – латинское слово *«referre»*) означает небольшую письменную работу, которая посвящена определённой теме и содержит обзор источников по выбранному направлению [4].

Как правило, реферативная работа является важной составляющей при организации самостоятельной работы курсантов в процессе подготовки к предметным олимпиадам, конференциям, лекциям, семинарам и т. д.

Сущностью этой работы является исследование по определенной конкретной теме в ходе самостоятельной познавательной деятельности. Его задача – обобщить достигнутое другими авторами, самостоятельно изложить проблему на базе фактов, почерпнутых из литературы [5]. Реферат, в отличие от конспекта, является авторским текстом, в котором новизна проявляется в новом изложении материала, систематизации, авторской позиции при сопоставлении различных точек зрения [6]. При этом реферат для курсанта является одним из основных средств развития познавательной самостоятельности.

Его написание позволяет более глубоко проникнуть в суть изучаемого предмета, выработать навыки научного исследования.

Развитие навыков исследовательской работы поможет курсанту лучше ориентироваться в современной информационной системе, грамотнее применять теоретические знания на практике.

При выполнении реферата курсант изучает большое количество источников информации, а именно: книги, статьи, интернет-ресурсы и другие материалы, связанные с темой реферата, что расширяет понимание темы и кругозор, позволяет курсанту увидеть разные точки зрения и подходы к проблеме. При этом развивается критическое мышление, повышается мотивация к обучению и таким образом совершенствуется познавательная активность.

Несмотря на специфику выполнения рефератов по каждой из дисциплин, существуют общие требования к их выполнению и оформлению. Правила оформления реферата установлены ГОСТ, но организации могут сформировать свой стандарт написания реферата, корректируя его под свою специфику. Для преподавателей и курсантов филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» в г. Челябинске требования по написанию реферата изложены в системе менеджмента качества образования: СО 3.029.01-П «Порядок разработки реферата» с подробными требованиями по написанию такого типа работ.

Можно заключить, что при реализации внедрения реферативных работ в процессе обучения общетехническим дисциплинам происходит развитие самостоятельного мышления и познавательной активности курсанта, так как:

– курсант анализирует и синтезирует информацию. При этом определяются ключевые идеи, структурируется информация, формулируются выводы и аргументируется своя точка зрения;
– написание реферата стимулирует критическое осмысливание изученной информации, формирование оценки различных точек зрения и собственного мнения о предмете исследования. Все это способствует развитию критического мышления;
– подготовка реферата предполагает большую самостоятельную работу курсанта, что позволяет развить навыки планирования, организации и контроля своего учебного процесса, т. е. способствует развитию навыков самостоятельной работы;
– защита реферата способствует развитию навыков письменного и устного изложения информации, а также умения выступать перед аудиторией и отстаивать свою позицию;
– успешное выполнение реферата может стимулировать курсанта к дальнейшему изучению предмета, повышению интереса к учебе и развитию познавательных способностей [6].

Все вышеизложенное положительным образом влияет на успеваемость курсанта, особенно в области изучаемой им реферативной темы за счет глубокого погружения в тему. Происходит обучение самостоятельному анализу информации, формированию познавательной активности. Развиваются навыки исследования, самостоятельного мышления, улучшается способность к письменной и устной коммуникации.

Таким образом, применение реферативной деятельности формирует познавательную активность в процессе обучения курсанта, что впоследствии дает полноценное, качественное становление курсанта как специалиста своей будущей профессии.

Настоящее время характеризуется быстрым развитием военной техники и вооружения, которые предстоит осваивать будущему офицеру и эффективно их применять в своей службе. Поэтому громадное значение имеет развитие творческих начал курсантов, а именно – активное участие в рационализаторской работе. Можно считать, что рационализаторская работа является одним из основных и важных элементов, раскрывающих творческую составляющую личности. Она является мощным средством в достижении главной цели обучения – развитии профессионального творчества.

Рационализаторское предложение представляет собой проявление технического изобретательства и призвано решать следующие основные задачи:

– увеличение эффективности использования вооружения и военной техники (далее именуется – ВВТ) в боевых и практических условиях;
– улучшение технических свойств образцов ВВТ, повышение надежности;
– уменьшение времени, необходимого для приведения ВВТ в боевую готовность;
– улучшение эксплуатации и обслуживания материальной части, а также повышение ее сохранности;
– обновление и улучшение существующей учебной и материально-технической базы;
– улучшение качества медицинского и бытового обслуживания военнослужащих;
– увеличение эффективности и результативности работы;
– рациональное использование материальных, трудовых и финансовых ресурсов.

Рационализаторская работа заключается в том, чтобы внести новое полезное решение в существующую техническую систему, которое предусматривает модернизацию уже действующего оборудования, изменение конструкции изделия, применения новых комплектующих изделий или нового материала.

Рационализаторская работа является инициативно-творческой работой, поэтому развивает самостоятельность, инициативу, способность к самообучению. Но при этом от преподавателя требуется некоторая помощь, а именно:

– четкая и доступная формулировка цели и задачи;
– определение проблемной ситуации;
– выдвижение гипотез решения проблемы;
– планировка работ и практической реализации.

Если техническое решение, содержащееся в предложении, не было известно в достаточной степени до его поступления, то оно считается новым.

Полезным считается рационализаторское предложение, если при использовании его появляется положительный эффект. Эффект может прояв-

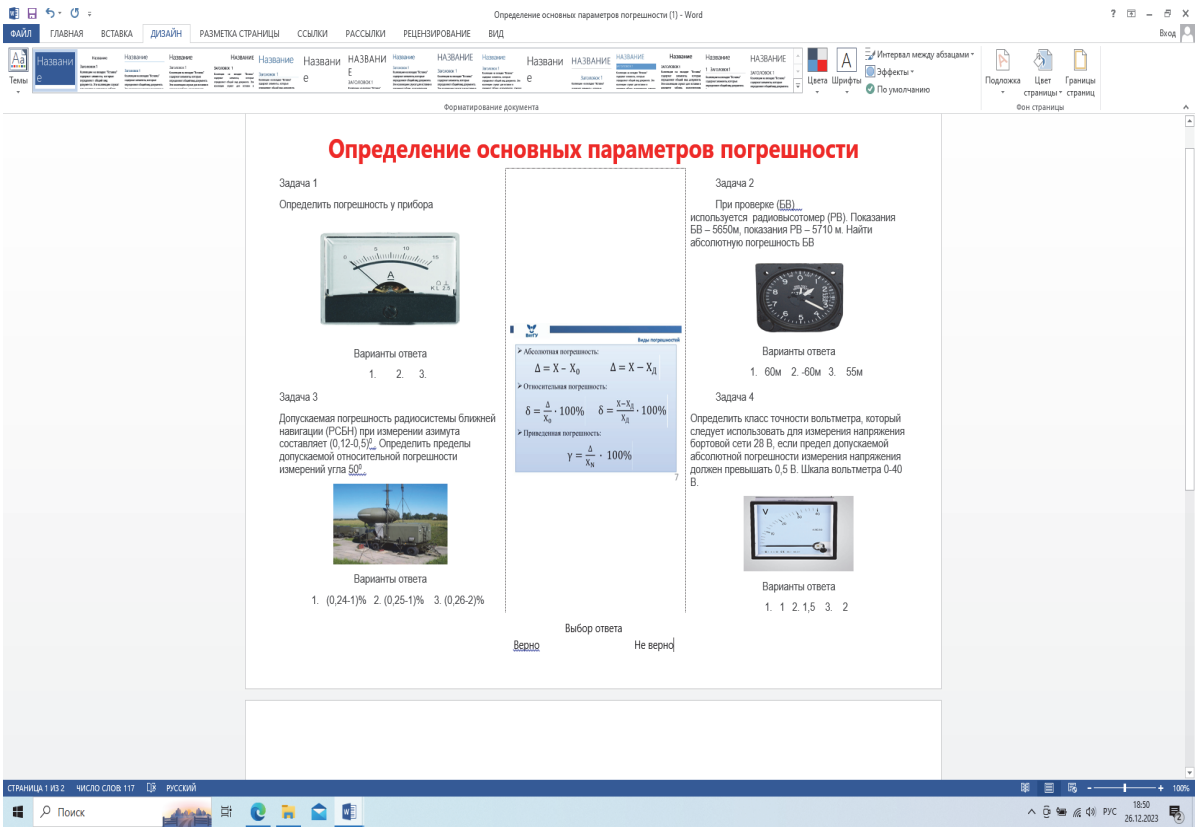


Рис. 3 Электрифицированный стенд по разделу «Метрология» дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация»

ляться в различных областях – экономических, технических, боевых, учебных и иных.

Как пример рационализаторской работы курсантов приведен электрифицированный стенд (рис. 3). Он применяется в учебном процессе для закрепления полученного материала и мгновенной проверки усвоения учебного материала, на котором курсант, решая задачу, выбирает вариант ответа, а правильность выбора оценивается по реакции сигнальной лампы внизу стенда.

Подводя итог нашему исследованию, следует сказать, что творческая сторона познавательной активности курсантов характеризуется нестандартным мышлением, индивидуальным воображением. Важное условие развития познавательной активности зависит от интереса к излагаемому учебному материалу. При систематической деятельности педагога, направленной на развитие у обучаемых потребности в творчестве и самовыражении, установлено, что чем целенаправленнее познавательная деятельность, тем успешнее происходит познание.

Библиографический список

1. Чистохина И.С. Психолого-педагогические условия развития творческих способностей курсантов военных вузов в учебной деятельности. *Молодой ученый*. 2020; № 6 (296): 234–237.
2. Трубникова Л.И., Гребенщикова О.А. *Сборник графических заданий по начертательной геометрии*. Челябинск, 2019; Ч. I.
3. Изосимов Д.В. Активизация учебно-познавательной деятельности курсантов военного вуза с применением активных методов обучения. *Universum: психология и образование*: электронный научный журнал. 2020; № 2 (68). Available at: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8660
4. *Методические рекомендации для обеспечения образовательного процесса*. Смоленск: ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет». 2022.
5. Оглобличев А.А. и др. *Методические рекомендации по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов*. Белорецк: ГАПОУ БР «Белорецкий медицинский колледж», 2019.
6. *СО 3.029.01-ПР. Порядок разработки реферата*. Челябинск: типография филиала ВУНЦ ВВС «ВВА», 2020.

References

1. Chistohina I.S. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskih sposobnostej kursantov voennyh vuzov v uchebnoj deyatel'nosti. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 6 (296): 234-237.
2. Trubnikova L.I., Grebenschikova O.A. *Sbornik grafficheskih zadanij po nachertatel'noj geometrii*. Chelyabinsk, 2019; Ch. I.
3. Izosimov D.V. Aktivizaciya uchebno-poznavatel'noj deyatel'nosti kursantov voennogo vuza s primeneniem aktivnyh metodov obucheniya. *Universum: psihologiya i obrazovanie*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2020; № 2 (68). Available at: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8660
4. *Metodicheskie rekomendacii dlya obespecheniya obrazovatel'nogo processa*. Smolensk: FGBOU VPO «Smolenskij gosudarstvennyj universitet». 2022.
5. Ogloblichev A.A. i dr. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii vneauditornoj samostoyatel'noj raboty studentov*. Beloreck: GAPOU BR «Beloreckij medicinskij kolledzh», 2019.
6. *SO 3.029.01-PR. Poryadok razrabotki referata*. Chelyabinsk: tipografiya filiala VUNC VVS «VVA», 2020.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-173-178

***Pekhova D.I.**, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dipehova@fa.ru*

CONTEMPORARY APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article deals with a problem of teaching a foreign language in a non-linguistic university with reference to the Financial university under the Government of the Russian Federation. The author of the article summarizes historically developed approaches to teaching a foreign language and relates them to modernity. The researcher highlights peculiarities of teaching a foreign language within the university and conducts an investigation in this field and provides a range of recommendations aimed at improving the language training process. The paper provides a detailed analysis of problems the university students encounter while studying a foreign language and looks for the most up-to-date technologies of teaching and ways of their implementation into the educational process regarding their needs.

Key words: **education, technology, technique, approaches, strategy, case, technology of learning in collaboration, project, difficulties**

***Д.И. Пехова**, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dipehova@fa.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В работе раскрывается проблема обучения иностранному языку в нелингвистическом вузе на примере Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Автор резюмирует исторически сложившиеся подходы в обучении иностранному языку и преломляет их через призму современности. Раскрываются особенности обучения иностранному языку в рамках Финансового университета на основе произведенного исследования в этой области, дается ряд рекомендаций по оптимизации процесса обучения. Статья посвящена детальному анализу проблем, с которыми сталкиваются студенты университета при изучении иностранного языка. Автор уделяет внимание поиску наиболее актуальных технологий обучения и их внедрению в учебный процесс в соответствии с потребностями студентов на примере конкретного направления подготовки.

Ключевые слова: **обучение, технология, техника, подходы, стратегия, кейс-технология, технология обучения в сотрудничестве, проектные технологии, трудности**

В условиях динамично развивающегося современного мира по-прежнему актуальными остаются вопросы преподавания иностранных языков в высших учебных заведениях. Проблема преподавания иностранного языка в рамках лингвистических вузов активно изучалась на протяжении нескольких десятилетий. Было разработано множество методов преподавания иностранного языка – это и метод активизации резервных возможностей личности и коллектива, разработанный Г.А. Китайгородской, и суггестопедический метод Г.К. Лозанова, и аудиовизуальный метод, и прочие. Существует ряд технологий, обеспечивающих успешное усвоение материала, как информационных, так и социальных. Все эти методы и технологии успешно применяются коллегами из лингвистических вузов, однако актуальной остается проблема преподавания иностранного языка в вузе неязыкового профиля, где существенно отличаются программы по обучению иностранному языку, количество часов, предусмотренных на овладение иностранным языком. Сюда же можно отнести и уровни владения иностранным языком самих студентов.

Следует заметить, что в основе обучения лежит цель, то есть общее направление в обучении, или стратегия обучения. Цель обучения определяется социальным заказом общества. Впервые в России цель обучения была сформулирована в эпоху Петра I, которая заключалась в повышении уровня грамотности народа и уровня образованности нации в целом, а также в росте ее духовно-нравственного развития [1].

Исторически сложилось несколько подходов к целеполаганию и, соответственно, обучению иностранному языку:

1. Традиционный подход, основоположниками которого являются В.А. Рахманов, Г.К. Рогова и Т.К. Цветкова, предполагает выделение практической, общеобразовательной, воспитательной и развивающей целей в обучении иностранному языку. Содержание обучения включало в себя фонетический, лексический и грамматический материал. В рамках данного подхода были разработаны этапы процесса усвоения материала, автором которых является Б.В. Беляев. По его утверждению, на основе знаний формируются первичные умения, а затем в результате многочисленных тренировок формируются навыки и впоследствии – вторичные речевые умения [2].

2. Совет Европы в качестве цели обучения рассматривал формирование коммуникативной компетенции в единстве ее составляющих: лингвистической, социолингвистической, социальной, дискурсивной, стратегической и социальной компетенций.

3. Подход Е.И. Пассова. Его целью является иноязычное образование. Педагогом было введено такое понятие, как “человек-моральный”. Иными словами, в процессе образования необходимо развивать духовный мир обучаемого, воспитать его морально ответственным и социально приспособленным человеком. В качестве содержания образования выступает иноязычная культура. Здесь необходимо учитывать 6 субкомпетенций содержания образования:

1) иноязычная культура – та часть общей культуры человека, которой студент может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном, развивающем и учебном аспектах;

2) иностранная культура – культура стран изучаемого языка;

3) развивающий аспект;

4) воспитательный аспект;

5) познавательный аспект;

6) учебный аспект – 4 вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) [2].

В современном мире появился новый стандарт и новая концепция обучения иностранному языку. Стратегической целью обучения стало формирование поликультурной, многоязычной личности, способной использовать иностранный язык в разнообразных ситуациях международной коммуникации. В этой связи в содержание образования теперь входят языковой и речевой материал, сферы общения, ситуации, предметно-тематическое содержание общения, фонетический, лексический и грамматический языковой материал, а также знания, умения и навыки по всем видам речевой деятельности. Для того чтобы соответствовать условиям современности, а также следовать актуальным стандартам, вузам, где иностранный язык включен в учебный план, необходимо учитывать, что потребности современного мира существенно изменились, что непосредственно отражается и в языке, и в культуре.

В рамках данной проблемы было проведено исследование на примере студентов Финуниверситета, в котором приняло участие 50 человек.

Целью данного исследования являлось нахождение наиболее рационального подхода в обучении иностранному языку студентов Финансового университета.

Объектом исследования выступили студенты 1 курса направления подготовки “Бизнес-информатика”.

Задачи исследования заключались в следующем:

1) выявить трудности, которые испытывают студенты при изучении английского языка в Финуниверситете;

2) определить общий уровень языковой подготовки студентов;

3) оценить степень подготовки студентов по аспектам языка и видам речевой деятельности;

4) предложить современные методы работы с аспектами языка и видами речевой деятельности;

5) рассмотреть современные технологии обучения и внедрить их в учебный процесс в соответствии с потребностями студентов направления подготовки “Бизнес-информатика”.

Научная новизна проведенного исследования заключается в ранее не приводившемся комплексном анализе факторов, влияющих на эффективность процесса обучения и усвоения материала непосредственно в рамках конкретного учебного заведения (Финуниверситет при Правительстве Российской Федерации). Полученные данные в значительной мере помогут облегчить организацию процесса обучения.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы как основа для изучения особенностей преподавания иностранного языка в других высших учебных заведениях и адаптированы в зависимости от специфики и профиля вуза.

Практическая значимость проведенной работы объясняется внедрением результатов исследования в образовательный процесс Финуниверситета.

В ходе проведенного исследования были использованы методы наблюдения, изучения и анализа литературы, метод опроса и описания.

В рамках проводимой работы студентам была предложена анкета со следующими вопросами:

1. *Планируете ли вы использовать иностранный язык в своей будущей профессии?*

2. *Используете ли вы иностранный язык вне стен университета?*

3. *Как вы можете оценить свой уровень владения английским языком (низкий, средний, высокий)?*

4. *Испытываете ли вы затруднения в построении монологического высказывания?*

5. *Испытываете ли вы затруднения в восприятии иноязычной речи на слух?*

6. *Есть ли у вас проблемы с пониманием текстов на иностранном языке?*

7. *Испытываете ли вы затруднения с написанием текстов на иностранном языке?*

8. *Какой аспект языка дается вам сложнее всего: лексика, грамматика или фонетика?*

В ходе подсчета результатов были получены следующие данные:

1) 52% студентов планируют использовать иностранный язык в своей будущей профессии;

2) 38% студентов используют иностранный язык вне стен университета;

3) 50% студентов оценили свой уровень владения языком как низкий, 42% – как средний и 8% – как высокий.

4) 49% опрошенных испытывают трудности в построении монологического высказывания;

5) 63% опрошенных испытывают затруднения в восприятии иноязычной речи на слух;

6) 41% студентов испытывают сложности в понимании текстов на иностранном языке;

7) для 39% студентов сложность представляет написание текста на иностранном языке;

8) для 42% респондентов наибольшую трудность представляет грамматика, 34% испытывают сложности в произношении иностранных слов и, наконец, усвоение новых лексических единиц представляет сложность для 24% опрошенных студентов.

Проанализировав полученные данные, следует отметить, что ввиду того, что 52% респондентов планируют в дальнейшем использовать язык в своей будущей профессии, студентам необходим "живой" язык. Использование коммуникативной методики позволяет реализовать данную цель на практике. Коммуникативно ориентированный подход предполагает определенную логику выстраивания учебных стратегий, начиная с простого распознавания элементов иностранного языка, их понимания, запоминания к самостоятельному воспроизведению этих элементов в разнообразных коммуникативных ситуациях [4, с. 31]. Данный подход основывается на следующих принципах:

1) принцип коммуникативности, то есть процесс изучения языка уподобляется процессу реальной коммуникации;

2) принцип функциональности предполагает выдвижение на первый план функции языковой единицы;

3) принцип ситуативности. Все, что делается на занятии, должно быть пронизано ситуативностью;

4) принцип новизны предполагает, что на занятии должна быть использована новая информация, приемы, упражнения, наглядные пособия, партнеры по общению.

5) принцип учета родного языка предполагает проведение аналогии с родным языком и опору на него;

6) принцип индивидуализации предусматривает учет личностных, индивидуальных и субъектных особенностей студента;

7) принцип речемыслительной активности заключается в необходимости развития речемысления. Это означает, что вопросы, задаваемые преподавателем на занятии, должны носить речемыслительный характер и стимулировать речевую активность [3].

Полученные результаты позволяют утверждать, что преподавание иностранного языка в стенах Финансового университета является весьма актуальным, и главной задачей преподавателя является поиск необходимых методов, средств и технологий обучения для реализации главной цели и задач обучения. Поиск наиболее оптимальных методов, средств и технологий обучения для студентов данного направления тесно коррелирует с полученными результатами. Для большей наглядности обратимся к диаграммам, представленным ниже:

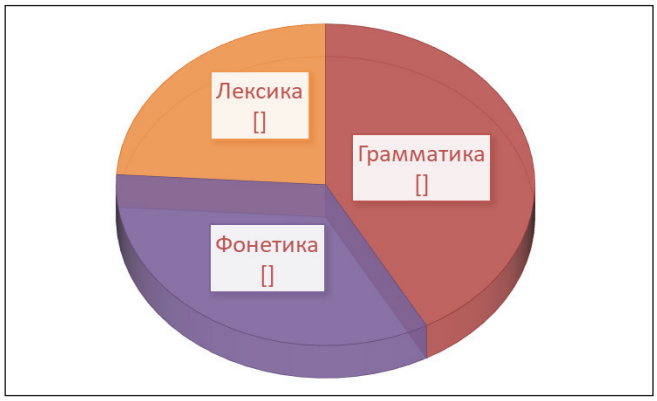


Рис. 1. Трудности в изучении иностранного языка, связанные с аспектами языка

Как видно из диаграммы, наибольшую трудность для студентов представляет грамматика английского языка. Это связано с тем, что иностранный язык не являются профильным предметом для данной группы испытуемых. Закономерно, что изучению грамматики в ходе занятий может быть уделено значительно меньше времени в сравнении с лингвистическими вузами. Хоть студенты и изучают грамматику с большим усилием, большинство испытывает трудности при использовании ее в речи. Зачастую студент знает правила грамматики, но не знает, как использовать их в устной и письменной речи. Эффективность усвоения изучаемого грамматического материала во многом зависит от метода введения грамматического материала. Методы введения грамматического материала могут классифицироваться как дедуктивные и индуктивные. В рамках дедуктивного метода преподаватель просто объясняет правило, после чего приводит примеры, а затем дает ученикам тренировочные упражнения. Индуктивный метод предполагает использование примеров из реальной жизни на занятии, а затем разъясняет грамматические правила, за которыми следуют действия и задания, которые помогут студенту освоить то или иное грамматическое явление [5]. Студенты зачастую склонны игнорировать грамматику, потому что они чаще сосредотачиваются на разговорной речи и словарном запасе, поскольку они считают, что аудирование и говорение представляют для них большую трудность и более востребованы для внеаудиторного общения.

В этой связи необходимо подобрать наиболее оптимальный подход к обучению иноязычной речи в рамках Финансового университета. В последнее время традиционные грамматические правила подвергаются критике, поскольку для них характерен большой объем и ориентация на усвоение фактов языка, а не овладение действиями с грамматическим материалом. Следовательно, целесообразнее использовать правило, которое будет стимулировать студента к действию с рассматриваемым грамматическим явлением. Такие правила должны носить характер инструкции к действиям. Исследования, проведенные в этой области, показали, что квантование грамматических правил значительно облегчает процесс формирования грамматических навыков. В данном случае сознание студента направлено на решение конкретной речевой задачи, а использование правил-инструкций облегчает процесс оформления речевой единицы. При формировании отдельных грамматических навыков наряду с квантованием можно использовать грамматические обобщения, что способствует не только сохранению навыков, но и осознанию системы языка. Любое упражнение, выполняемое на занятии, должно быть речевым по сути, то есть студент должен выполнять какую-то речевую задачу. Например: "**Imagine you friend from England is coming to Russia. You need to show him around. Think about the places you would like to visit together. Use the construction *going to* to speak about your intentions**". Речевые установки являются важным условием осмысленной имитации в процессе общения. Рассмотрим виды упражнений, которые могут быть применимы при усвоении того или иного грамматического явления [3].

1) имитационные упражнения закладывают основы слухового и речедвигательного образа грамматической формы. Это упражнения на повторение с языковой инструкцией (например: "**Repeat after me"**), однако им можно придать условно-речевой характер;

2) дифференцировочные упражнения предполагают выбор и предназначены для того чтобы обучить студента устанавливать различия между языковыми явлениями, смешиваемыми в процессе обучения. Например: "**Your groupmate has missed a lot of classes and has difficulties with the gerund. Help him to write out the sentences containing this construction"**;

3) упражнения на субституцию нацелены на замену отдельных элементов внутри предложения, структура предложения остается при этом неизменной. Такие упражнения увеличивают способность к воспроизведению на основе аналогии. Например: "**You have a new student in your group. You have been asked by your teacher to introduce your groupmates to him. Use the table below to do it"**;

Mary		Kind
Kate		Diligent
I		Open-minded
Andrew	Is	Shy
They	Are	Nice
We		Friendly
Anton		Lazy
Darya		Ambitious

Рис. 2. Упражнения на субституцию

4) трансформационные упражнения предназначены для укрепления операции оформления и зарождения операции самостоятельного вызова модели. Упражнения такого рода предполагают видоизменение структуры всего предложения. Эта трансформация может осуществляться по линии расширения, сокращения и замены структуры. К примеру: **"The author of the sentences below gives some bad advice about a healthy lifestyle. Disagree with him by rewriting the sentences in the negative form"**;

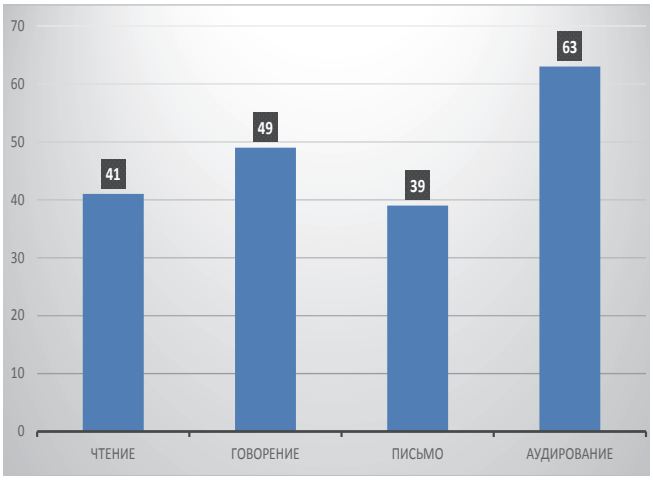


Рис. 3. Трудности в изучении иностранного языка, связанные с видами речевой деятельности

5) упражнения на репродукцию предполагают завершение процесса установления ассоциаций между формальной и функциональной сторонами языкового явления, предполагают самостоятельный продукт в связи с ситуацией или проблемой с использованием дополнительной грамматической структуры: **"You are a CEO of a big company. Due to Covid-19 it is currently experiencing some problems. Think of a new strategy and present your ideas to your team"**.

Далее рассмотрим, какие трудности испытывают студенты при работе над видами речевой деятельности.

Данная диаграмма (см. рис. 3) наглядно иллюстрирует, что наибольшее количество проблем возникает у студентов при обучении аудированию. Это можно объяснить как спецификой вуза (как и в случае с аспектами языка), так и тем, что аудирование – это сложный психофизиологический процесс, который основан на механизмах восприятия, узнавания, антиципации, внутреннего проговаривания, выделения смысловых вех, осмысления и понимания [6]. Обучение аудированию сопряжено с такими трудностями, как:

1) лингвистические (фонетические, лексические, грамматические);
2) экстралингвистические (обусловлены самим содержанием материала).

Следует отметить, что аудирование должно выступать и как средство, и как цель обучения иностранному языку. Если аудирование используется как средство обучения, то оно может, например, выступать в качестве семантизационного контекста на этапе введения лексики и грамматики. Зачастую дискуссия в рамках группы или мини-группы воспринимается преподавателями и студентами как способ выражения своего мнения, но обратная сторона говорения – это слушание. В данном случае аудирование используется как средство обучения говорению. Поэтому все используемые упражнения должны быть разработаны таким образом, чтобы побудить студента продемонстрировать, что он внимательно слушает своих одногруппников.

Но даже небольшие, целенаправленные дискуссионные задания, такие как «повернись и поговори», предоставляют студенту возможность продемонстрировать свое умение слушать.

Многие преподаватели предлагают студентам конспектировать в ходе занятия или во время просмотра видео на иностранном языке с целью дальнейшего обсуждения. Конспектирование также основано на навыках аудирования и является отличным упражнением, необходимым для их совершенствования.

Конечная цель обучения аудированию заключается в понимании студентами записи с однократного предъявления. Для реализации этой цели целесообразно использовать как специфические, так и неспецифические упражнения. К неспецифическим упражнениям можно отнести запись с однократного предъявления, семантизационный контекст, речь и диалог-образец. Специальные упражнения условно можно разделить на 2 группы [7]:

1) подготовительные – направлены на формирование и совершенствование навыка аудирования. Сюда можно отнести упражнения на антиципацию или предвосхищение содержания текста, before questions, предложенные М. Уэстом, коммуникативный диалог (когда после первого прослушивания даются вопросы в форме беседы или диалога с целью выяснить степень понимания содержания текста с последующим обращением внимания на детали текста) и др.;
2) речевые – направлены на развитие умений.

Работа над самим текстом заслуживает отдельного внимания. Эта работа предполагает наличие 3 обязательных этапов:

1) предтекстовой,
2) текстовой,
3) послетекстовой.

На предтекстовом этапе необходимо снять языковые, содержательные и смысловые трудности, что способствует развитию механизма аудирования и совершенствованию оперативной памяти.

Текстовой этап предполагает слушание, понимание и контроль понимания на уровне значений и смысла.

Послетекстовой этап направлен на обсуждение проблем, поднятых в предъявляемом тексте.

Очевидно, что трансформация учебного процесса потребует немало временных затрат, однако это в значительной мере позволит повысить эффективность занятий и будет стимулировать интерес студентов к познавательной деятельности.

В виду того, что в ходе устного опроса группы студентов было выявлено отсутствие заинтересованности в предмете и мотивации изучать иностранный язык (около 45% студентов продемонстрировали такой результат), встает вопрос о необходимости внедрения новых технологий обучения в образовательный процесс.

Прежде рассмотрим понятие «технология». Под технологией понимают совокупность наиболее рациональных способов научной организации труда, обеспечивающей достижение поставленной цели обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств [8].

Е.С. Полат под технологией обучения иностранному языку понимает совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности, диктуемой логикой познавательной деятельности и особенностями используемого метода, реализовывать данный метод на практике [9]. На данный момент широкое распространение получили социальные технологии, поскольку они могут использоваться на любом занятии. В процессе использования данной технологии студенты учатся общаться, слушать и слышать друг друга, происходит социализация. Личность студента становится не просто субъектом, а приоритетным субъектом. Личность – это цель образовательной системы.

К социальным технологиям можно отнести проектную технологию, кейс-технологию, технологию обучения в сотрудничестве, технологию обучения иностранному языку через театр, дебаты, игровые технологии, симуляции, ролевые и деловые игры, пролонгированную деловую игру (требует длительного периода времени, по мере продвижения в игре устраиваются мини-презентации).

Произведенное исследование в этой области показало, что наиболее эффективными образовательными технологиями в стенах Финансового университета являются проектные технологии, кейс-технологии, а также технология обучения в сотрудничестве. В рамках исследования был произведен сопоставительный анализ серии занятий, где была использована хотя бы одна из рассматриваемых технологий, и занятий без использования таковых. Произведенное исследование выявило, что студенты демонстрировали большую заинтересованность в изучении иностранного языка, когда на занятиях были использованы рассматриваемые технологии. Была произведена оценка успешности применения данных технологий по следующим параметрам:

1) мотивированность,
2) вовлеченность в учебную деятельность,
3) эффективность обучения,
4) охват аудитории.

Ниже приведена диаграмма, наглядно отражающая данное утверждение:

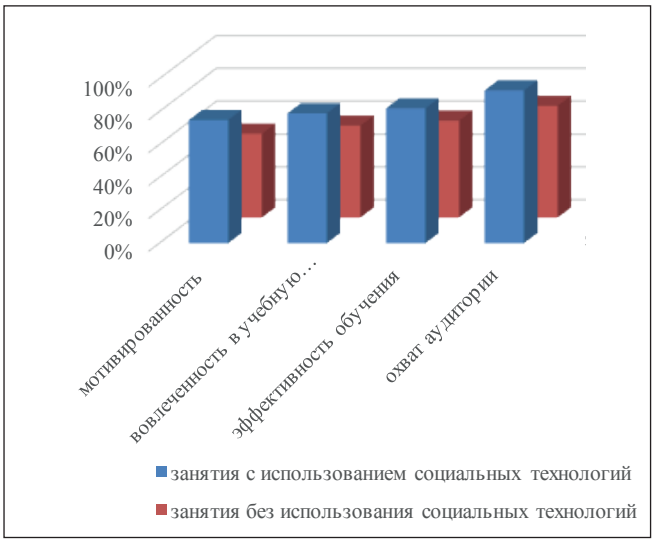


Рис. 4. Оценка эффективности применения социальных технологий

Таким образом, по критерию "мотивированность" на занятиях с использованием социальных технологий показатель составил 75%, в то время как на занятиях без использования указанных технологий показатель – лишь 51%. По критерию "вовлеченность в учебную деятельность" на занятиях с использованием социальных технологий был выявлен показатель в 79%, в то время как на занятиях без использования указанных технологий он составил 56%. Результат по параметру "эффективность обучения" на занятиях с использованием социальных технологий составил 85%, в то время как результат на занятиях без использования указанных технологий составил 59%. По критерию "охват аудитории" было выявлено, что на занятиях с применением социальных технологий показатель достиг 93%, в то же время на занятиях без применения рассматриваемых технологий он составлял 68%.

Рассмотрим подробнее каждую из них:

1. Проектные технологии. Проект представляет собой самостоятельную, долгосрочную, групповую работу по теме-проблеме, выбранной самими обучающимися, включающую в себя поиск, отбор и организацию информации. Продуктом этой деятельности является самостоятельное решение. Работа над проектом может длиться от нескольких дней до нескольких недель [10]. Данная работа основана на групповом взаимодействии и заканчивается презентацией. Выделяют следующие виды проектов:

1) проект-исследование, результатом которого является доклад или реферат;

2) проект-обзор, целью которого является выявление общественного мнения;

3) проект-изделие, в ходе выполнения которого студенты работают над созданием буклета, стенгазеты, плаката или постера;

4) проект-представление, в рамках которого студенты работают над подготовкой шоу или концерта.

2. Кейс-технология. Основой этой технологии является осмысление, анализ и решение какой-либо современной, сиюминутной, важной социальной проблемы. Данная технология используется в учебном процессе для того, что-

бы создать жизненную ситуацию, которую необходимо разрешить. Достоинством данной технологии является то, что она позволяет за определенный период времени разобрать различные способы решения конкретной проблемной ситуации, а также выявить причины ее возникновения. Это в значительной степени помогает студенту приобрести навыки решения сложных проблем и, таким образом, способствует развитию умения иноязычного общения. Данная технология содействует формированию умения строить партнерские отношения, работать в команде, принимать решение в группе. Также следует отметить, что данная технология способствует формированию положительного психологического климата на занятии.

3. Технология обучения в сотрудничестве. Данная технология предполагает совместную учебно-познавательную и творческую деятельность студентов, основанную на взаимопомощи и поддержке. Общая оценка работы группы складывается из оценки действий каждого студента и работы группы в целом. Особенностью данной технологии является то, что в ходе ее использования на занятии происходит социализация обучающихся на межличностном уровне в малой группе. Каждый студент несет личную ответственность за собственный вклад в общее дело и за выполненное задание. Это способствует формированию позитивной связи и взаимозависимости всех членов группы [9].

Из рассмотренных выше социальных технологий наибольший интерес для студентов и преподавателей финансового университета представляет кейс-технология. Это обусловлено, прежде всего, спецификой вуза: студенты часто решают кейсы по направлению своей будущей деятельности, ввиду чего они уже знакомы с тем, как осуществляется работа с кейсом. Это может стать существенным преимуществом при изучении иностранного языка. Основной плюс заключается в том, что преподавателю не придется затрачивать дополнительное время на ознакомление студентов с правилами работы с кейсом. Таким образом, кейс-технология может быть использована на занятиях по иностранному языку на регулярной основе. Преподавателю следует проинструктировать студентов о необходимости ведения обсуждения всех этапов работы над кейсом на изучаемом языке. Это значительно повысит разговорный потенциал занятия и будет способствовать совершенствованию навыков говорения. Наряду с этим осуществляются межпредметные связи, что является немаловажным условием реализации современного подхода к обучению. Данная работа также помогает установить дружеские связи внутри студенческого коллектива. Ввиду того, что студенческая среда Финуниверситета многонациональна и поликультурна, она выступает важным условием формирования здорового психологического климата в коллективе.

Однако технологии в рамках обучения иностранному языку могут быть рассмотрены и в широком смысле. В таком случае под технологией понимают компьютеры, электронную почту, мобильные телефоны, вики, подкасты.

Ценность применения компьютерных технологий в лингвистическом образовании обсуждается с 1960-х годов, и их совершенствование привело к множеству изменений и реформ в сфере образования. В нашей нынешней борьбе с пандемией коронавируса изучение языка с помощью компьютера сыграло особенно важную роль в образовании из-за различных возможностей онлайн-преподавания и обучения. Исследования показали, что интеграция технологий в образовательную среду может помочь студентам в изучении иностранных языков. Образовательные технологии обладают рядом преимуществ, однако технологические скептики ставят под сомнение ценность интеграции технологических решений в аудитории. С консервативной точки зрения применение компьютерных технологий может свести разнообразие преподавания и обучения к простому заучиванию и отвлечению внимания учащихся.

Несмотря на споры о возможностях образовательных технологий, использование технологий в учебных целях становится все более популярным во всем мире. Преподавателям иностранного языка рекомендуется интегрировать аудио- и видеоматериалы, онлайн-ресурсы, новое мультимедийное программное обеспечение.

Интеграция технологий определяется как степень, в которой технологии используются для облегчения преподавания и обучения. Другими словами, интеграция технологий – это не просто использование технологий в аудитории. Интеграция может быть достигнута только тогда, когда технологии эффективно используются для поддержки преподавания и обучения. Таким образом, одним из основных принципов интеграции технологий является достижение педагогических целей и решение учебных проблем, а также рассмотрение образовательных технологий как неотъемлемой части учебного процесса. Преподавателям также крайне важно учитывать сложную взаимосвязь между использованием технологий и педагогикой, которая имеет решающее значение для их успеха в интеграции технологий.

Исследования показали, что преподаватели иностранных языков активно используют текстовые редакторы, PowerPoint и другие традиционные технологии в ходе учебного процесса. В Финуниверситете на данный момент активно используется программа Rosetta Stone в качестве дополнительного средства обучения иностранному языку.

Данная программа представляет собой комбинацию текста, изображений и звука, что помогает студенту запоминать лексические единицы и грамматические явления на уровне интуиции без применения переводных методов. Программа предполагает усложнение заданий по мере работы с ней. В основе изучения иностранного языка при помощи данной программы лежит тот же принцип, что и при изучении родного языка.

Например, программа предъявляет студенту несколько изображений, а далее предлагаются звуковые и текстовые разъяснения, которые описывают одно из изображений. Студенту необходимо выбрать наиболее соответствующее описанию изображение. В другом варианте студенту демонстрируется фотография, а он должен завершить ее описание.

Также программные возможности Rosetta Stone предусматривают возможность оценки правильности произнесения слова при наличии микрофона, а также можно настроить тонкость восприятия произношения. Этот факт является несомненным плюсом в процессе совершенствования произносительных навыков.

На данный момент программа широко используется на дистанционном отделении Финуниверситета. Работа в данной программе хорошо интегрирована в процесс обучения иностранному языку и применяется как одно и средств контроля успеваемости студентов.

Для того чтобы соответствовать нынешней концепции образования, а также удовлетворять потребностям современного студента необходимо пересмотреть сложившуюся методику преподавания иностранного языка в вузах, где иностранный язык не является профильным предметом, однако остается востребованным в связи с условиями современной жизни. Проведенное исследование наглядно проиллюстрировало эту тенденцию, поскольку большинство студентов Финуниверситета планируют использовать иностранный язык в будущей профессии. В этой связи изучение языка в стенах университета должно быть преломлено через призму современных подходов обучения, а также сочетать в себе все многообразие современных методов, средств и технологий обучения.

В рамках образовательного процесса в стенах Финуниверситета рекомендовано использование социальных технологий, поскольку они в значительной мере позволяют повысить эффективность обучения по таким параметрам, как мотивированность, вовлеченность в учебную деятельность, эффективность обучения, охват аудитории.

Положительный опыт использования Rosetta Stone на дистанционном отделении университета позволяет рекомендовать ее использование в качестве дополнительного средства обучения иностранному языку на очном отделении университета.

Использование современных технологических решений позволяет сделать процесс усвоения материала более современным и разнообразным. Уход от традиционной модели построения занятия позволит преподавателю заинтересовать студента, привлечь его внимание к своей дисциплине, поскольку в современном мире, где технологии применяются почти во всех сферах жизни человека, нельзя отрицать их влияние и на образовательный процесс.

Также рекомендовано использовать речевые и условно-речевые упражнения при работе над видами речевой деятельности и с аспектами языка, поскольку они побуждают студента к речемыслительной деятельности. Произведенное исследование в этой области показало, что использование традиционных систем упражнений потеряло свою актуальность и не имеет практической ценности. Ведь конечной целью изучения языка является возможность применять его в реальных ситуациях общения. Обучение не должно сводиться к механическому заучиванию текстов, слов и грамматики вне ситуации общения.

Полученные результаты могут быть применимы не только к Финуниверситету, но в значительной мере и к другим вузам нелингвистического профиля. В этой связи предложенные рекомендации могут быть использованы преподавателями других вузов для оптимизации образовательного процесса, что в значительной мере позволит сэкономить время при подготовке к занятиям по иностранному языку.

Библиографический список

1. Афонина Н. Реформы Петра I в образовании. *Образовательный портал «Справочник»*. Available at: https://spravochnick.ru/pedagogika/reformy_petra_i_v_obrazovanii/
2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 1991.
3. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
4. Иванцова Н.А., Макарова Е.А. Реализация когнитивно-коммуникативного подхода в обучении английскому языку в неязыковом вузе. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019; № 6 (139): 30–35.
5. Филипович И.И. Подходы к обучению грамматике иностранного языка. *Научный вестник ЮИМ*. 2014; № 4: 84–87.
6. Моисеенко О.А. Аутентичное аудирование как феномен иноязычного образования. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания.* 2016; № 28 (240): 138–146.
7. Генишер Э.З. Обучение аудированию. *Вестник ОГУ*. 2001; № 1: 57–60.
8. Ваганова О.И., Булаева М.Н., Шагалова О.Г. Методы и технологии образования в условиях практико-ориентированного обучения. *АНИ: педагогика и психология*. 2019; № 1 (26): 289–292.

9. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва: Академия, 2008.
10. Лаштабова Н.В. Проектирование и метод проектов в современном образовательном процессе средней и высшей школы. *Теории, содержание и технологии высшего образования в условиях глобализации образовательного процесса*. Оренбург: ОГПУ, 2006.

References

1. Afonina N. Reformy Petra I v obrazovanii. *Obrazovatel'nyj portal «Spravochnik»*. Available at: https://spravochnick.ru/pedagogika/reformy_petra_i_v_obrazovanii/
2. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Saharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole.* Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
4. Ivancova N.A., Makarova E.A. Realizaciya kognitivno-kommunikativnogo podhoda v obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019; № 6 (139): 30-35.
5. Filipovich I.I. Podhody k obucheniyu grammatike inostrannogo yazyka. *Nauchnyj vestnik YuIM*. 2014; № 4: 84-87.
6. Moiseenko O.A. Autentichnoe audirovanie kak fenomen inoyazychnogo obrazovaniya. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2016; № 28 (240): 138-146.
7. Genisher `E.Z. Obuchenie audirovaniyu. *Vestnik OGU*. 2001; № 1: 57-60.
8. Vaganova O.I., Bulaeva M.N., Shagalova O.G. Metody i tehnologii obrazovaniya v usloviyah praktiko-orientirovannogo obucheniya. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2019; № 1 (26): 289-292.
9. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2008.
10. Lashtabova N.V. Proektirovanie i metod proektov v sovremennom obrazovatel'nom processe srednej i vysshej shkoly. *Teorii, soderzhanie i tehnologii vysshego obrazovaniya v usloviyah globalizacii obrazovatel'nogo processa*. Orenburg: OGPU, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 371.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-178-182

Pisareva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: spisareva@yandex.ru*
Radionova N.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ninaradionova@mail.ru*
Tryapitsyna A.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: triap2006@yandex.ru*

THE RELATIONSHIP BETWEEN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION: ANALYSIS OF THE OPINIONS OF TEACHERS OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION. The article reveals the essence of the problem of relationship between basic and additional education in the context of the transformation of the national education system; describes the purpose, organization and results of the study to identify the attitude of teachers of basic and additional education to the interaction of structures of these types of education as a factor of self-determination of schoolchildren. A brief overview of the results of the theoretical analysis of the results of the research on the problems of personal self-determination by means of education, as the leading goal of interaction between basic and additional education, is presented. The results of a survey of teachers of additional education (N=500) are presented, revealing their attitude to the problem of the relationship between basic and additional education as a value basis for creating conditions for self-determination of schoolchildren. The criteria of productive interaction of basic and additional education in the context of promoting self-determination of the personality of schoolchildren are formulated. The main strategies of dissemination of productive practices of interaction between the systems of basic and additional education are outlined.

Key words: **transformation of education, self-determination, forms and attitude of teachers to interaction of basic and additional education**

The work is carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment on the topic "Modern practices of promoting self-determination of schoolchildren based on the interaction of general and additional education" (supplementary agreement No. VRFY–2023-0004).

С.А. Писарева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: spisareva@yandex.ru*
Н.Ф. Радионова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: ninaradionova@mail.ru*
А.П. Тряпицына*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: triap2006@yandex.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ МНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается сущность проблемы взаимосвязи основного и дополнительного образования в условиях трансформации отечественной системы образования; характеризуются цель, организация и результаты исследования по выявлению отношения педагогов основного и дополнительного образования к взаимодействию структур этих видов образования как фактору самоопределения школьников. Представлен краткий обзор результатов теоретического анализа выполненных исследований по проблемам самоопределения личности средствами образования как ведущей цели взаимодействия основного и дополнительного образования. Представлены результаты опроса педагогов дополнительного образования (N = 500), раскрывающие их отношение к проблеме взаимосвязи основного и дополнительного образования как ценностной основы создания условий для самоопределения школьников. Сформулированы критерии продуктивного взаимодействия основного и дополнительного образования в контексте содействия самоопределению личности школьников. Обозначены основные стратегии диссеминации продуктивных практик взаимодействия систем основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: **трансформация образования, самоопределение, формы и отношение педагогов к взаимодействию основного и дополнительного образования**

Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Современные практики содействия самоопределению школьников на основе взаимодействия общего и дополнительного образования» (дополнительное соглашение № VRFY-2023–0004)

В современных условиях происходит трансформация системы отечественного образования, которая характеризуется нарастанием тенденций расширения открытости системы в целом, активизацией неформального и инфернального образования, формированием новых пространств взаимосвязи основного и дополнительного образования школьников.

Исследования изменений, происходящих в практике образования, можно отнести к началу XXI века, когда появились первые научные работы, в которых рассматривались инновационные практики модернизации традиционной классно-урочной системы – построение моделей модульной школы, возрастно-ориентированной школы, виртуально-распределенной и бесклассно-курсовой организации образовательного процесса и др. [1]. На протяжении первой четверти XXI века эти проблемы получили более полное освещение в научной литературе. Появились работы, раскрывающие опыт реализации изменений и его диссеминацию. Возросло внимание ученых к проблемам дополнительного образования детей и молодежи в контексте развития идей индивидуализации и персонификации образования.

К настоящему времени существенно расширились форматы дополнительного образования, которые ориентированы на расширение возможностей для развития интересов и способностей, личностного развития школьников: создаются новые центры дополнительного образования – технопарки, кванториумы, Академии талантов. В 2014 году создан образовательный центр «Сириус» для поддержки и дополнительного обучения одаренных детей, проявивших способности в области искусств, спорта, естественно-научных дисциплин. Создаются региональные центры выявления и поддержки одаренных детей средствами

дополнительного образования. Данная тенденция связана с тем, что в традиционной отечественной образовательной практике система дополнительного образования рассматривается как один из важнейших ресурсов работы с талантами и персонифицированными интересами.

В нормативных документах отмечается, что отечественное общее образование ориентировано на *развитие личности,* приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования. Дополнительное образование направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, на обеспечение их адаптации к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [2].

Складывается тенденция формирования интегрированного образовательного пространства, где своеобразным основанием для интеграции различных видов образования становится новое качественное состояние системы образования, направленной на достижение целей и задач развития образования в логике стратегических задач современной образовательной политики. При этом основные ориентиры деятельности определяются необходимостью создания условий для формирования личностной зрелости каждого ребёнка, развития самостоятельности и ответственности в осознанном построении своего жизненного пути, стремлении к реализации своих способностей [3]. А инструментами реализации такой деятельности становятся вариативные образовательные практики, которые могут быть эффективными в рамках реализации взаимосвязи и целенаправленного взаимодействия основного и дополнительного образования.

Нельзя не согласиться с авторами аналитического доклада Высшей школы экономики в том, что сегодня очевидна задача «определения единого для исследователей и практиков предмета, продолжая через верификацию специфики форматов и технологий дополнительного образования и заканчивая доказательствами их эффектов» [4]. Данный тезис, на наш взгляд, иллюстрирует еще одну тенденцию – распространение современной исследовательской практики – выращивание нового практического опыта в совместной работе ученых и педагогов.

Цель проводимого в РГПУ им. А.И. Герцена исследования проблемы взаимосвязи общего (основного) и дополнительного образования заключается в выявлении, систематизации и обосновании стратегий диссеминации продуктивных практик взаимодействия образовательных организаций общего и дополнительного образования в целях содействия самоопределению школьников. Объектом исследования является взаимодействие систем общего (основного) и дополнительного образования. Выдвинутая цель исследования обусловила постановку следующих задач:

1. Проведение анализа существующих в современной практике моделей организации взаимодействия общего (основного) и дополнительного образования.
2. Систематизация результатов исследований проблемы самоопределения школьников.
3. Разработка методологии исследования взаимосвязи основного и дополнительного образования как фактора содействия самоопределению школьника.
4. Разработка критериев продуктивных (лучших) практик взаимодействия общего (основного) и дополнительного образования.
5. Выявление отношения педагогов к проблеме взаимодействия общего (основного) и дополнительного образования в контексте содействия самоопределению школьников для последующей разработки методических рекомендаций и программ повышения квалификации педагогов школ и организаций дополнительного образования.

Учитывая объемы полученного исследовательского материала, кратко охарактеризуем основные результаты, которые будут в полном объеме представлены в последующей монографии, а подробнее рассмотрим полученные данные по задаче 5, т. к. данный эмпирический материал может представлять особый интерес для развития взаимодействия общего (основного) и дополнительного образования в решении задач реализации современной образовательной политики.

Обратимся к обоснованию выбора цели взаимодействия основного и дополнительного образования – содействие самоопределению личности. В первых томах «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинский рассматривал вопросы педагогики в основном в психологическом контексте, однако при этом он подчеркивал, что педагогика – «*в основании наука философская и потому требует единства идеи*» [5]. В качестве такой идеи правомерно рассматривать идею *педагогической поддержки самоопределения личности*. Следует отметить, что в современной науке неоднозначность понятия «самоопределение» связана с множественностью векторов его анализа, обусловленных разнообразием различных направлений определения своего места в мире и отношения к нему, включения в различные сферы жизнедеятельности [6].

Анализ отечественных работ по самоопределению позволяет говорить о том, что эта проблема изучается в различных аспектах в философских, психологических, педагогических и социологических исследованиях. Не углубляясь в научный дискурс, отметим, что психологи традиционно рассматривают процесс самоопределения во взаимосвязи с возрастными закономерностями развития личности, поисками жизненных смыслов и путей решения личностных проблем (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Л.А. Регуш, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Толстых и др.). В педагогическом аспекте проблемы личностного самоопределения рассматриваются в основном через развитие мотивации к профессиональному выбору и его обеспечение педагогическими средствами (Г.И. Аникина, В.И. Блинов, С.Н. Козловская, Н.С. Пряжников, И.С. Сергеев, С.Н. Чистякова и др.). Однако необходимо отметить, что в педагогике накоплено знание об аксиологических основаниях образования личности и о специфики развития процесса ее самоопределения (Е.А. Латуха, В.Д. Повзун, А.В. Кирьякова, Е.В. Кострюкова, Т.А. Носова, А.А. Преснов), содействии самоопределению личности средствами школьного образования (И.Ю. Гутник, О.Б. Даутова, И.Э. Кондракова, А.Г. Козлова, А.М. Коменский, С.А. Писарева, Н.С. Подходова, А.П. Тряпицына), влиянии дополнительного образования на процесс социализации и самоопределение личности (О.В. Берникова, Т.А. Жданова, А.Я. Журкина, Е.Г. Сергушин, О.В. Сергушина).

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что самоопределение есть способность к осознанной постановке значимой цели деятельности и выбору социально значимых средств ее достижения. Речь идет о выборе того или иного образа жизни человека, о выборе того социокультурного пространства, в котором человек хочет «строить себя, свою индивидуальную историю» [7]. Нельзя не согласиться с О.С. Газманом, в том, что «самоопределение – это, прежде всего, личностный выбор, а он предполагает соотнесение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной – своими индивидуальными возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе» [8].

Исследователи сходятся во мнении, что процесс самоопределения реализуется через реализацию *профессиональных проб,* освоение опыта принятия решений и реализацию поставленных задач в социально значимом аспекте. Результаты исследований педагогов в Красноярске доказывают, что самоопределение связано с осмыслением и реализацией четырех основных элементов жизненного плана: целей (от образа взрослости к задачам на поиск ресурсов); ресурсов (от количественного измерения ресурсов к оценке их качества); условий (от перечисления мешающих обстоятельств к оценке полезности условий для достижения целей); способов согласования ресурсов и притязаний, где ключевым предметом является планирование [9].

Для выявления, систематизации и обоснования стратегий диссеминации продуктивных практик взаимодействия образовательных организаций основного и дополнительного образования в целях содействия самоопределению школьников необходимо найти ответы на два исследовательских вопроса:

1) какие существуют модели взаимодействия основного и дополнительного образования?
2) имеется ли в современной практике единство понимания педагогическими коллективами основного и дополнительного образования целей и ценностей современного образования в контексте содействия самоопределению школьника в личностном, социальном и профессиональном плане?

Поиск ответов на поставленные исследовательские вопросы предполагает формирование авторской позиции (методологическое самоопределение авторов) прежде всего в осмыслении сути понятия «практика взаимодействия». Понимание практики, как известно, начало формироваться в социальной философии и социологии (В.В. Волков, А.А. Дьяков, Н.А. Селиверстова, О.В. Хархордин), в современной литературе представлено достаточно широко и рассматривается в различных контекстах – как социальные практики (Н.Л. Балич, Н.А. Иванова, Н.А. Селиверстова, Е.А. Смирнова, С.С. Шугальский), досуговые практики (Н.В. Бутонова), культурные практики (Т.Г. Галактионова, М.Ю. Гудова), образовательные практики (О.В. Власова, А.Н. Пинчук, Н.А. Селиверстова) и др. Преимущественно понимание данного термина связано с понятием позитивного опыта деятельности и взаимодействия. Однако более детальное изучение рассматриваемого феномена в описываемом исследовании требует его более детального анализа во взаимосвязи формального, неформального и информального образования, а также самообразования [10].

Очевидно, что основное общее образование в данной классификации рассматривается как формальное образование, дополнительное общее образование является неформальным, пересечение этих видов образования во взаимодействии людей приводит к созданию пространства новых возможностей для информального образования, способствующего становлению индивидуальности, развитию способностей и жизненных планов школьников.

Важно отметить, что взаимодействие основного и дополнительного образования – «это процесс, происходящий по меньшей мере между двумя системами в некотором определенном промежутке времени, когда изменение состояний систем происходит не просто по согласованию, а *взаимообусловлено*» [11].

На основе теоретического анализа ряда работ (Б.В. Авво, С.А. Иванов, И.М. Реморенко, А.А. Султанова, Н.И. Федорова, С.В. Хусаинова и др.) в ходе исследования были выявлены основные модели взаимосвязи общего и дополнительного образования:

– *модель ресурсного взаимодействия*, предполагающую реализацию дополнительного образования ресурсами учреждений дополнительного образования в форме внеурочной деятельности на базе школ;

– *модель проектного взаимодействия* учреждений дополнительного образования и общеобразовательных учреждений по включению обучающихся в реализацию социально-значимых проектов;

– *модель профильного взаимодействия*, подразумевающая объединение ресурсов профессионального, общего и дополнительного образования детей для реализации курсов по выбору, профориентационных курсов по различным направлениям, элективных курсов для учащихся 9-11 классов;

– *модель сетевого взаимодействия*, основанная на наличии сетевых образовательных программ, социальных и культурно-образовательных проектов, программ повышения квалификации (разрабатывается образовательным учреждением для использования всеми участниками сети);

– *организационно-координационная модель*, сущностью которой является реализация различных механизмов социального партнерств в сфере образования при условии создания инфраструктуры, позволяющей координировать это взаимодействие;

– *кластерная модель* взаимодействия, которая предполагает формирование образовательных кластеров из образовательных учреждений и компаний различных организационно-правовых форм (образовательные заведения, органы государственного управления, бизнес, инфраструктурные компании), функционирующих на конкретной территории (город, регион) [12].

В массовой практике ресурсная модель взаимодействия общего и дополнительного образования является доминирующей. В рамках этой модели реализуется проектное взаимодействие (включение обучающихся в реализацию социально значимых проектов) и профильное взаимодействие (объединение ресурсов для реализации курсов по выбору, профориентационных курсов по различным направлениям, элективных курсов). В стадии становления находится расширение практик взаимодействия в рамках кластерной модели.

Теоретический анализ выявленных моделей взаимодействия и особенностей развития процесса самоопределения личности позволяет выделить механизмы, которые могут быть использованы в рамках реализации этих моделей для достижения целей содействия самоопределению личности. Во-первых, это педагогическая поддержка и сопровождение субъектов самоопределения. Во-вторых, это формирование социальными партнерами *информационных связей о динамике развития самоопределения, базирующихся на принципах проектного управления. Эти два механизма целесообразно рассматривать и реализовывать во взаимосвязи.*

Методология рассматриваемого исследования взаимосвязи основного и дополнительного образования построена на использовании классических методологических подходов – системного (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин) и деятельностного (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Системный подход позволяет рассматривать основное и дополнительное образование как подсистемы общего образования, выделить в каждой из них общее и особенное, внутренние и внешние связи, увидеть перспективы их дальнейшего развития. Деятельностный подход позволяет выстроить логику исследования совместной деятельности учреждений, создающей условия для самоопределения школьников и существенно обогащающей их возможности.

Особенность исследования взаимосвязи основного и дополнительного образования в контексте самоопределения школьника состоит в том, что в процессе разработки научного проекта выращивается, создается новая образовательная практика. При этом происходит становление нового понимания взаимодействия теории с практикой – реализуется принцип «участия всех субъектов, заинтересованных в выработке решений, затрагивающих их судьбу, путем расширения «коммуникативного круга» с постепенным «втягиванием» в него все большего числа лиц с их «разномотивированными» критериями оценки исследуемой ситуации и социально значимых решений» [13]. Участие всех субъектов может быть обеспечено в результате выработки совместных планов деятельности, свободной от внутренних противоречий, основанной на интеграции «разнообразных подходов и направлений развития образовательной среды» [14] и на «ценностно-смысловом согласовании позиций и смыслов деятельности всех субъектов образовательного процесса» [15].

Научная новизна исследования определяется тем, что впервые поставлена проблема выявления особенностей взаимодействия систем основного и дополнительного образования в контексте содействия самоопределению школьников, что позволяет, в свою очередь, раскрыть новые возможности активного включения самого школьника в процессы самосозидания на основе разнообразных способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками в процессе приобретения опыта решения личностных и социально значимых проблем.

Теоретическая значимость проводимого исследования заключается в том, что полученные результаты уточняют имеющиеся научные представления о нелинейном характере становления личности школьника в современном (открытом) образовательном пространстве путем обоснования новых условий взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности школьников и расширения базы эмпирических данных, характеризующих отношение педагогов к взаимодействию систем основного и дополнительного образования как одного из важных факторов содействия самоопределению школьников.

Практическая значимость заключается в определении основных направлений диссеминации продуктивных практик взаимодействия рассматриваемых систем.

2023 году в РГПУ им. А.И. Герцена было проведено эмпирическое исследование с целью выявления отношения педагогов основного и дополнительного образования к проблеме взаимодействия двух систем и понимания самоопределения как ценностно-смысловой основы взаимодействия.

Всего в анкетировании участвовало около 500 педагогов системы дополнительного образования. Разработанная анкета включала в себя два блока вопросов с предлагаемыми вариантами ответов. Приведем ее в полном объеме, т. к. этот исследовательский инструментарий был разработан с целью проведения в будущем панельных исследований и/или получения мониторинговой информации в дальнейшей перспективе.

Первый блок анкеты ориентирован на выявление представлений педагогов о целесообразности взаимодействия и содержит следующие вопросы:

1. *Считаете ли Вы организацию взаимодействия основного и дополнительного образования значимым аспектом развития системы образования в целом?*

Варианты ответов: а) да; б) нет; в) не уверен(а).

2. *Есть ли в вашем учреждении опыт взаимодействия основного и дополнительного образования? (Вы можете выбрать несколько позиций).*

Варианты ответов:

а) на основе договоров о сотрудничестве и социальном партнерстве;

б) на основе совместных эпизодических, но традиционных мероприятий, не требующих официальных договоров;

в) на основе общих, оформленных документально проектов:

г) на основе отдельных совместных мероприятий и событий.

3. *Какие варианты организации взаимосвязи структур основного и дополнительного образования используются в вашем учреждении? (Вы можете выбрать несколько позиций). Варианты ответов:*

а) школа и отделение дополнительного образования в школе;

б) школа и учреждения дополнительного образования детей (дома детского творчества, спортивные клубы, центры профессиональной ориентации, музыкальные и художественные школы, школы искусств, станции юных техников, юных натуралистов и др.);

в) школа и учреждения дополнительного образования взрослых, центры повышения квалификации педагогов (ИМЦ, СПб АППО и др.);

г) школа и учреждения культуры (дополнительное образование на базе музеев, театров; кинотеатры, концертные организации, цирки, библиотеки, выставки, дома и дворцы культуры, клубы, планетарии, парки культуры и отдыха, лектории и народные университеты, экскурсионные бюро, заповедники, ботанические сады и зоопарки, национальные парки);

д) школа и вузы (специальные программы вузов для школьников, технопарки и кванториумы, олимпиады, фестивали и конференции);

е) школа в структуре учреждения дополнительного образования (Артек, Зеркальный, Санкт-Петербургский городской Дворец творчества юных и т. п.).

4. *Отслеживаете ли вы в вашем учреждении результаты взаимодействия основного и дополнительного образования? (Вы можете выбрать несколько позиций).*

Варианты ответов:

а) фиксируем количество совместных мероприятий, проектов;

б) фиксируем количество учащихся, участвующих в совместных мероприятиях, проектах;

в) фиксируем количество педагогов, участвующих в совместной деятельности;

г) фиксируем количество договоров о сотрудничестве с постоянными партнерами;

д) отслеживаем удовлетворенность, мнения учащихся и родителей отслеживаем динамику личностных достижений учащихся; в) – отслеживаем динамику активности участия обучающихся в конкурсах, олимпиадах, конференциях и других мероприятиях по выбранному ими направлению.

Второй блок анкеты ориентирован на выявление ориентации существующей практики взаимодействия на содействие самоопределению школьников и включает в себя следующие вопросы:

1. *Рассматривали ли в вашем педагогическом коллективе (на педагогических советах, рабочих совещаниях, при проектировании программы развития ОУ) задачу содействия самоопределению учащихся?*

Варианты ответов: а) да, как отдельную важную задачу; б) нет, специально об этом не говорили; в) регулярно, в связи с другими проблемами.

2. *Каким образом, в вашем учреждении фиксируются результаты самоопределения учащихся? (Вы можете выбрать несколько позиций).*

Варианты ответов:

а) проводим диагностику профессиональной ориентации;

б) проводим диагностику социальной адаптированности, социальной активности;

в) проводим диагностику личностных качеств;

г) проводим диагностику ценностных ориентаций;

д) проводим диагностику предметных предпочтений;

е) отслеживаем количество выпускников, поступивших в вузы по профилю, выбранному в школе и дополнительном образовании;

ж) отслеживаем результаты ЕГЭ, ОГЭ по профильным предметам.

Результаты исследования

Анализ полученных результатов показал, что большинство педагогов (90%) считают организацию взаимодействия основного и дополнительного образования значимым аспектом развития отечественной системы образования; только 8% не уверены в этом, а 2% не считают такое взаимодействие значимым.

Наиболее распространенной является форма взаимодействия на основе договоров о сотрудничестве (партнерстве) между организациями основного и дополнительного образования – 33,8%. На втором месте оказалась форма организации взаимодействия «на основе проведения отдельных мероприятий и организация событий» – 28,8%. На третьем и четвертом местах – организация взаимодействия «на основе совместных эпизодических, но традиционных мероприятий, организация которых не требует оформления официальных договоров» (24,2%), и взаимодействия «на основе оформления документов об организации совместных проектов» (13,2%).

В образовательной практике используются разные варианты организации взаимодействия основного и дополнительного образования в рамках существующей инфраструктуры. Чаще всего это школа и учреждение дополнительного образования (30,1%), школа и отделение дополнительного образования в школе (19,8%). Реже встречаются такие варианты взаимодействия, как «школа и учреждение культуры» (14,3%), школа – вуз (10,1%) и школа в структуре учреждения дополнительного образования (7,9%).

Полученные в ходе исследовании данные свидетельствуют о том, что в образовательных учреждениях по-разному отслеживаются результаты взаимодействия в контексте содействия самоопределению школьников. Чаще всего фиксируется количество совместных мероприятий, проектов и количество учащихся, участвующих в этих мероприятиях и/или проектах (19,9%), количество договоров о партнерстве (9,6%). Реже отслеживается динамика активного участия школьников в конкурсах, олимпиадах, конференциях и других мероприятий по выбранному школьником профилю обучения (13,9%). Также фиксируется количество педагогов, участвующих в совместных мероприятиях (12,6%) и удовлетворенность учащихся и родителей (12,4%).

Анализ данных по первому блоку анкеты позволяет сделать вывод о существовании достаточно устойчивой и разнообразной практики взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования.

В ходе дальнейшего анализа было установлено, что задача содействия самоопределению школьника в педагогических коллективах рассматривается по-разному. Доля тех, кто считает задачу содействия самоопределению учащихся самостоятельной и важной, составила примерно половину опрошенных (43,9%), треть респондентов (32,4%) считает, что эта задача регулярно рассматривается в связи с другими задачами, незначительное число педагогов (15,8%) отметили, что такая задача специально не рассматривается в опыте их учреждения, а 7,9% педагогов затруднились ответить на этот вопрос.

По мнению педагогов, о результатах содействия самоопределению школьников можно судить по количеству поступивших в вузы по профилю, выбранному в школе и учреждении дополнительного образования – 18,5%; по показателям динамики профориентации – 17,7%. Значительно меньше ответов педагогов о диагностике личностных качеств школьников (14,35%), социальной активности (12,9%), ценностных ориентаций (8,2%).

Проведенное исследование позволило установить, что цель взаимодействия основного и дополнительного образования как содействие самоопределению школьников принимается половиной опрошенных педагогов, но при этом в практике отсутствует анализ динамики самоопределения. Полученные данные подтверждают актуальность поставленной исследовательской задачи и обусловливают необходимость дальнейшего изучения готовности педагогов к реализации различных форматов взаимодействия основного и дополнительного образования в целях содействия самоопределению школьника.

Теоретический анализ взаимодействия систем основного и дополнительного образования с позиций содействия самоопределению школьников, обоснованных в литературе критериев самоопределения и результатов эмпирического исследования, позволил сформулировать следующие критерии продуктивного взаимодействия основного и дополнительного образования в контексте содействия самоопределению школьника:

– устойчивая ориентация деятельности образовательной организации на самоопределение школьника;

– системность педагогической диагностики динамики самоопределения школьников;

– наличие устойчивых партнерских связей учреждений основного и дополнительного образования;

– расширение форм партнерского взаимодействия, ориентированных на развитие готовности педагогов к содействию самоопределению школьника;

– целенаправленная разработка методических материалов для тиражирования практики и обобщения опыта взаимодействия систем основного и дополнительного образования в контексте решения задач содействия самоопределению школьников;

– наличие у учреждений систем основного и дополнительного образования опыта диссеминации положительного результата и эффективных образовательных практик.

На основании выявленных критериев в исследовании определены основные стратегии диссеминации продуктивных практик взаимодействия систем основного и дополнительного образования:

– проектная подготовка педагогических кадров основного и дополнительного образования к взаимодействию путем проведения проблемных консультаций, мастер-классов, открытых мероприятий, организации наставничества;

– методическая подготовка социальных партеров (преподавателей и сотрудников учреждений культуры, вузы и др.) путем проведения тематических лекций, семинаров, стажировок, онлайн курсов и др.;

– расширение пространства взаимодействия систем основного и дополнительного образования с социальными партнерами путем внедрения новых форматов и направлений взаимодействия.

Библиографический список

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Тряпицына А.П. *Современная школа: опыт модернизации*: *книга для учителя.* Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2005.
2. *Об образовании в Российской Федерации.* Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (последняя редакция, 2023 г.). at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Ясвин В.А. *Актуальное образование: опыт разработки концепций и проектов.* Москва: Традиция, 2021.
4. Груздев И.А., Косарецкий С.Г. и др. *Дополнительное образование и внеучебная деятельность для развития навыков*. Москва: 2022.
5. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*: в 11 т. *Материалы биографические и библиографические*. Москва; Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. 1952; Т. 11.
6. Гутник И.Ю. *Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы*. Диссертация … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2023.
7. Щедровицкий Г.П. *Очерки по философии образования*. Москва, 1993.
8. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности в образовании: десять концепций и эссе*. Москва: Инноватор, 1995; Выпуск 3: 58–63.
9. Сергоманов П.А., Лученков А.В., Васильева Н.П., Логинова Н.Ф. *Возрастно-ориентированная старшая школа: К реализации новых образовательных стандартов*. Москва: ЛЕНАНД, 2014; Выпуск 39.
10. Пинчук А.Н. Образовательные практики в концептуальном поле социологии. *Знание. Понимание. Умение*. 2016; № 4: 321–331.
11. Жбанкова И.И. *Философские принципы в научном познании.* Минск: Наука и техника, 1974.
12. Фурин А.Г. Специфика трансакционных издержек в сфере образования в условиях формирующейся экономики знаний. *МИР (Модернизация. Инновации. Развитие)*. 2014; № 18: 11–15.
13. Гаврилина Е.А. Эксперимент в социально-гуманитарном познании: становление и трансформация. *Философия науки и техники*. 2017; Т. 22, № 1: 30–45.
14. Тарасов С.В. Критерии и показатели эффективности образовательной среды. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2015; Т. 3, № 4: 18–30.
15. Воронцова В.Г. *Постдипломное образование педагога (Гуманитарно-аксиологический. подход)*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1997.

References

1. Akulova O.V., Pisareva S.A., Piskunova E.V., Tryapicyna A.P. *Sovremennaya shkola: opyt modernizacii*: *kniga dlya uchitelya.* Sankt-Peterburg: Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, 2005.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii.* Federal'nyj zakon № 273-FZ ot 29.12.2012 (poslednyaya redakciya, 2023 g.). at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Yasvin V.A. *Aktual'noe obrazovanie: opyt razrabotki koncepcij i proektov.* Moskva: Tradiciya, 2021.
4. Gruzdev I.A., Kosareckij S.G. i dr. *Dopolnitel'noe obrazovanie i vneuchebnaya deyatel'nost' dlya razvitiya navykov*. Moskva: 2022.
5. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij:* v 11 t. *Materialy biograficheskie i bibliograficheskie*. Moskva; Leningrad: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1948-1952. 1952; T. 11.

6. Gutnik I.Yu. *Pedagogicheskaya diagnostika samoopredeleniya uchenika v professional'noj deyatel'nosti pedagoga osnovnoj shkoly*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.
7. Schedrovickij G.P. *Ocherki po filosofii obrazovaniya*. Moskva, 1993.
8. Gazman O.S. Pedagogicheskaya podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaya problema. *Novye cennosti v obrazovanii: desyat' koncepcij i `esse*. Moskva: Innovator, 1995; Vypusk 3: 58-63.
9. Sergomanov P.A., Luchenkov A.V., Vasil'eva N.P., Loginova N.F. *Vozrastno-orientirovannaya starshaya shkola: K realizacii novyh obrazovatel'nyh standartov*. Moskva: LENAND, 2014; Vypusk 39.
10. Pinchuk A.N. Obrazovatel'nye praktiki v konceptual'nom pole sociologii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2016; № 4: 321-331.
11. Zhbankova I.I. *Filosofskie principy v nauchnom poznanii.* Minsk: Nauka i tehnika, 1974.
12. Furin A.G. Specifika transakcionnyh izderzhek v sfere obrazovaniya v usloviyah formiruyuschejsya `ekonomiki znanij. *MIR (Modernizaciya. Innovacii. Razvitie)*. 2014; № 18: 11-15.
13. Gavrilina E.A. `Eksperiment v social'no-gumanitarnom poznanii: stanovlenie i transformaciya. *Filosofiya nauki i tehniki*. 2017; T. 22, № 1: 30-45.
14. Tarasov S.V. Kriterii i pokazateli `effektivnosti obrazovatel'noj sredy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2015; T. 3, № 4: 18-30.
15. Voroncova V.G. *Postdiplomnoe obrazovanie pedagoga (Gumanitarno-aksiologicheskij. podhod).* Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1997.

Статья поступила в редакцию 12.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-182-186

***Bogoslavets L.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Podanyova T.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: podanevatv@yandex.ru*

FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article discusses directions for improving components of professional and pedagogical culture of specialists in a preschool educational organization when implementing active forms of methodological work. Components of professional pedagogical culture, the motivation of teachers for self-development are clarified and justified, taking into account the formation of the components of professional pedagogical culture. Characteristics of the components of professional and pedagogical culture are substantiated (axiological, technological, creative, personal); aspects of professional pedagogical culture are analyzed in relation to the main professional pedagogical approaches. The role of professional positions of the teacher in working with preschool children is outlined. The paper describes results of a pedagogical experiment on the formation of components of professional pedagogical culture among teachers in the practice of a preschool educational organization, in which 65 respondents (preschool education specialists from Barnaul, Slavgorod, Altai Krai) took part. The proposed interactive forms in the structure of methodological work will be useful in the formation of components of professional pedagogical culture in the professional activities of teachers of a preschool educational organization, as well as in designing an individual educational route for a preschool education specialist. A set of organizational and methodological conditions is determined.

Key words: **professional pedagogical culture, components of professional pedagogical culture, preschool education teacher, forms of organizing methodological work, motivation of teachers**

***Л.Г. Богославец**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru*
***Т.В. Поданёва,** канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: podanevatv@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются направления совершенствования компонентов профессионально-педагогической культуры (далее – ППК) специалистов дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) при реализации активных форм методической работы; уточняются и обосновываются компоненты профессионально-педагогической культуры, мотивация педагогов к саморазвитию с учетом формирования компонентов ППК; обоснованы характеристики компонентов ППК (аксиологический, технологический, творческий, личностный); проанализированы аспекты ППК в соотношении с основными профессионально-педагогическими подходами; обозначены ролевые профессиональные позиции педагога в работе с детьми дошкольного возраста; описываются результаты педагогического эксперимента по формированию компонентов ППК у педагогов в практике деятельности ДОО, в котором приняли участие 65 респондентов – специалистов дошкольного образования гг. Барнаула, Славгорода Алтайского края; предложенные интерактивные формы в структуре методической работы будут полезны при формировании компонентов ППК в профессиональной деятельности педагогов ДОО, а также при проектировании индивидуального образовательного маршрута специалиста дошкольного образования; определена совокупность организационно-методических условий.

Ключевые слова: **профессионально-педагогическая культура, компоненты профессионально-педагогической культуры, педагог дошкольного образования, формы организации методической работы, мотивация педагогов**

В условиях модернизации российского образования поиск инновационных направлений к организации целостного образовательного процесса и содержанию методической деятельности в условиях ДОО, отражающих современные тенденции развития культуры и общества, является одной из приоритетных задач педагогической теории и практики первой образовательной ступени. В связи с чем проблема формирования и совершенствования компонентов ППК специалистов ДОО как способа реализации их личностных ценностей в профессии приобретает особую значимость и актуальность.

Актуальность темы, раскрываемой в данной статье, детерминирована тем, что новые организационно-деятельностные способы формирования компонентов профессионально-педагогической культуры специалистов ДОО неразрывно взаимосвязаны с требованиями реформирования содержания дошкольного образования, а также интересами, потребностями, возможностями, проектированием индивидуальных образовательных маршрутов деятельности самих педагогов, что требует дальнейших исследований.

Целью проведенного авторами статьи исследования выступает поиск организационно-методических условий, способствующих формированию компонентов ППК педагогов в локальной профессиональной среде ДОО.

Достижению обозначенной цели способствовало решение следующих задач:

– уточнить понятие профессионально-педагогической культуры, обосновать её компоненты;

– проанализировать влияние традиционных и инновационных форм методической работы на процесс активизации формирования компонентов ППК у педагогов;

– определить показатели и уровни сформированности компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО;

– выявить эффективные формы методической работы, способствующие формированию компонентов ППК и мотивации педагогов к целенаправленной и активной методической деятельности в условиях ДОО.

Проблеме формирования компонентов ППК – специфике педагогической деятельности, изучению основ педагогического мастерства и творчества, педагогических способностей и педагогической техники – посвящены исследования С.И. Архангельского, И.Ф. Исаева, В.А. Сластенина и др. Разработка в психолого-педагогических исследованиях культурологического направления позволила обосновать различные аспекты культуры личности педагога: методологический (В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин и др.), технологический (М.М. Левина), нравственно-эстетический (Э.А. Гришин, Н.Б. Крылова и др.), коммуникативный (С.Я. Ромашина), физический (М.Я. Виленский). Данные исследования раскрывают ППК как часть общей культуры педагога, проявляющуюся в системе профессионально-личностных качеств и специфике ценностей педагогической деятельности.

В аспекте профессиональной деятельности специалистов дошкольного образования необходимо уточнить понятие «культура». В.М. Межуев отмечает, что «культура – это производство самого человека во всем богатстве и многосторонности его общественных связей и отношений, во всей целостности его жизнедеятельности» [1].

Изменения в системе дошкольного образования актуализируют проблему качественного обеспечения профессиональной деятельности специалистов ДОО, владеющих компонентами ППК. Необходимо отметить, что понятие «педагогическая культура» давно включено в практику деятельности ДОО. На основе анализа

теоретической литературы охарактеризуем более подробно компоненты педагогической культуры, обоснованные И.Ф. Исаевым и В.А. Сластениным (рис. 1).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ – совокупность педагогических ценностей и отношений – развитое педагогическое мышление, психолого-педагогические знания; креативный характер педагогической деятельности; высокий уровень педагогической рефлексии; возможность синтеза методической и педагогической деятельности; педагогическая этика, такт; потребность в профессионально-педагогическом самосовершенствовании, саморазвитии, самоактуализации; удовлетворённость профессиональной деятельностью	ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ – специфический способ педагогической деятельности – педагогическая техника педагога, технология педагогического общения, организации и проведения занятий, мероприятий с детьми и родителями воспитанников; технология педагогического руководства самостоятельной, индивидуальной работой детей и организации коллективно-индивидуальной, познавательной и творческой деятельности детей; технология педагогического требования, локализации конфликтных ситуаций в детско-взрослой среде
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА	
ТВОРЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ – нестандартное, оригинальное решение педагогических, проблемных задач и ситуаций – творческая деятельность как фактор формирования личности; желание педагога стать мастером педагогического труда, осуществлять педагогическую деятельность как проявление подлинного творчества	ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ – реализация потребностей, способностей, интересов, творческих возможностей, социального и педагогического опыта личности

Рис. 1. Компоненты педагогической культуры [2–5]

Научная новизна статьи заключается в организации практического эксперимента по апробации и определению уровня влияния интерактивных форм методической работы на процесс формирования компонентов ППК специалистов ДОО, совершенствования мотивации к целенаправленной и активной методической деятельности и реализации ролевых позиций педагогов в профессиональной деятельности.

Профессионально-педагогическая культура педагога ДОО рассматривается нами как часть общечеловеческой культуры, в которой отражены ценности, традиции, результаты дошкольного образования, содержательные способы педагогической деятельности, необходимые для успешной социализации детей дошкольного возраста.

Вместе с тем И.Ф. Исаев отмечает, что «носителями педагогической культуры могут быть родители, педагоги, руководители, т. е. люди, занимающиеся воспитательно-образовательной практикой на профессиональном и непрофессиональном уровнях. Но носителями профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять педагогическую деятельность на профессиональном уровне» [2].

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД – устанавливает приоритет личностного развития участников образовательных отношений; центрацию образовательного процесса на ценностях человеческого развития; умение проектировать развивающее пространство с целью актуализации культуросообразного бытия в детско-взрослом сообществе	АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД – предполагает трансляцию миссии взрослого на каждом из этапов становления субъектности ребенка, фасилитации процесса содержания культуры во всех сферах жизнедеятельности ребенка и взрослого
ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД (РЕФЛЕКСИВНОСТЬ) – предполагает организацию профессиональной деятельности с учетом интересов, потребностей и инициативы детей; использование разнообразия средств педагогического воздействия и подлинного взаимодействия; восприятие конструктивной критики в ходе педагогической деятельности; умение создавать продуктивные модели личностного развития ребёнка при создании ситуации успеха в видах детской деятельности	
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества воспитанников и педагогов; владение педагогической технологией, коммуникативной и организаторской деятельностью при всестороннем развитии личности ребенка; признание определяющей роли детства в психическом развитии	ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД (ДИАЛОГИЧНОСТЬ И ОТКРЫТОСТЬ) – мобильность и вариативность в содержании педагогического руководства детским коллективом; способность к эмпатии; владение техникой общения и диалога, сотрудничества и партнерства детско-взрослом сообществе

Рис. 2. Подходы к формированию ППК [6]

Процесс формирования компонентов ППК демонстрирует несколько подходов, детерминирующих процесс ее развития, – гуманистический, компетентностный, творческий, аксиологический, личностный. Вместе с тем ППК удерживается в сознании творческого профессионального поведения педагога и переносится в локальное образовательное пространство конкретной дошкольной организации, изменяя её содержание [2; 4].

Проанализируем аспекты ППК в соотношении с обозначенными подходами (рис. 2).

Данные положения свидетельствуют о том, что ППК является неотъемлемой характеристикой целостной личности педагога ДОО, поэтому ее формирование – актуальный и реальный процесс движения к новому качественному состоянию.

Теоретическая и практическая значимость проведенного исследования раскрывает инновационную направленность методической работы с учетом профессионально-педагогических подходов при формировании компонентов ППК, способствует достижению синергетического эффекта и, как следствие, научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов ДОО.

Включенность специалиста дошкольного образования в творческую и инновационную деятельность, исследовательский поиск, педагогическое взаимодействие является действенным, продуктивным фактором и стимулом повышения уровня ППК.

Мы полагаем, что формирование компонентов ППК специалистов ДОО невозможно без целенаправленной системной работы по индивидуальным методическим темам самообразования, которая будет эффективной, если:

– педагог владеет способами самопознания, самоанализа своего передового педагогического опыта и успешных образовательных практик коллег;

– у педагога сформирована готовность к исследовательской и инновационной деятельности, к творчеству в профессиональной сфере;

– реализуется потребность педагога к саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию в процессе самообразования;

– у педагога развита способность к рефлексии – атрибут педагога-профессионала;

– педагог понимает позитивные и негативные моменты своей профессиональной деятельности, готов к принятию конструктивной критики в свой адрес;

– в процессе анализа педагогической деятельности у педагога возникает потребность получения теоретических знаний и овладения процедурой организации диагностики – самодиагностики – диагностики личностного развития детей;

– педагог осуществляет взаимосвязь личностного и профессионального развития.

Практика показывает, что педагог ДОО реализует в своей профессиональной деятельности следующие социальные позиции:

– «исследователь-теоретик» (исследует и реализует в видах детской деятельности содержание частных дошкольных методик);

– «психотерапевт» (наблюдает, поддерживает формирование положительных свойств и качеств личности дошкольников);

– «социальный психолог» (изучает процессы общения и взаимодействия в возрастной группе дошкольников);

– «медиатор» (прогнозирует и разрешает конфликтные ситуации в детском коллективе);

– «тренер» (ежедневно формирует социальные навыки детей, основы культуры поведения);

– «аниматор» (обеспечивает культурно-досуговые программы в детском коллективе);

– «социальный организатор» (осуществляет процесс деятельности и самодеятельности детского коллектива на основе взаимодействия с родителями воспитанников).

Наблюдения показывают, что педагог ежедневно «удерживает» обозначенные позиции в профессиональной деятельности, а значит, эта деятельность является осознанной, сознательной, успешной и корректируется на основе развитых форм профессионально-педагогической культуры.

В этой связи В.А. Сластенин отмечает, что развивающая педагогическая деятельность субъектна, то есть должна обеспечиваться коллективным субъектом – педагогическим коллективом ДОО. Ребенка воспитывает не отдельный педагог, а коллектив специалистов в целом [4].

В основу проведенного педагогического эксперимента положена адаптированная диагностическая карта для изучения и самооценки педагогической культуры доктора педагогических наук И.Ю. Соколовой [6].

В организованном нами исследовании по формированию компонентов профессионально-педагогической культуры приняли участие 65 педагогов МБДОУ «Детский сад № 56» г. Барнаула, МБДОУ «Детский сад № 43» г. Славгорода Алтайского края. Результаты проведенных опросов, анкетирования, интервью позволяют сделать вывод о том, что значительная часть респондентов не обладают в достаточной степени проявлением ППК в профессиональной деятельности.

Анализ состояния проблемы в системе деятельности представленных ДОО (на основе интервью, опросников, анкетирования, модифицированной диагностической карты по самооценке педагогической культуры педагога ДОО по И.Ю. Соколовой), проведенный авторами статьи в 2021 году, позволил выявить

недостаточный уровень сформированности компонентов ППК: педагоги ДОО с большим стажем работы зачастую испытывают неуверенность и разочарование в процессе внедрения инновационных технологий работы с детьми (33,8%); часто увлекаются оригинальными педагогическими технологиями, имея при этом поверхностные знания о них – 70,7%; педагоги не владеют информацией о вопросах основных направлений и подходов формирования компонентов профессионально-педагогической культуры – 69,2%; у педагогов не сформирован опыт самостоятельной постановки образовательных целей и задач при развитии компонентов ППК, поэтому любое содержание данного вида деятельности становится бессистемным, теряет общую направленность в структуре методической работы – 61,5%; педагоги недостаточно сочетают изложение информации с внедрением инновационной деятельности – 49,2%; довольно редко используют элементы педагогической импровизации в ходе подготовки занимательных коллективных дел с детьми – 46,1%; недостаточно на основе анализа достигнутых результатов обосновывают новые педагогические задачи образовательного процесса – 32,3%; ситуативно вступают в деловой контакт с каждым ребенком и подгруппой детей, создавая зону успеха детям в деятельности, – 44,6%.

Представим качественную характеристику высокого уровня ППК педагогов ДОО, который проявляется в оптимальной степени результативности индивидуально-педагогической деятельности – решения организационных, образовательных, коррекционно-регулирующих, аналитико-рефлексивных задач; развития сотрудничества и сотворчества со всеми участниками образовательной деятельности (детьми, родителями, коллегами). Педагог отличается высоким проявлением технологической готовности к осуществлению педагогической деятельности, педагогического целеполагания, творчества, импровизации, воображения, интуиции, рефлексии. Педагоги, имеющие такой показатель профессионально-педагогической культуры, выступают инициаторами организации инновационных методических мероприятий – проектных интенсивов, образовательных эдутонов, технологий открытого пространства, мастер-классов, научно-практических конференций и др. [3; 7; 8].

Анализ показателей, полученных в результате диагностических процедур формирования компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО на констатирующем этапе эксперимента представлен в табл. 1.

Таблица 1

Уровень проявления компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО (опрошено 65 педагогов)

Уровень **профессионально-педагогической культуры**		
высокий	средний	низкий
7,7%	**52,3%**	**40%**

Результаты исследования компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО на констатирующем этапе эксперимента представлены на рис. 3.

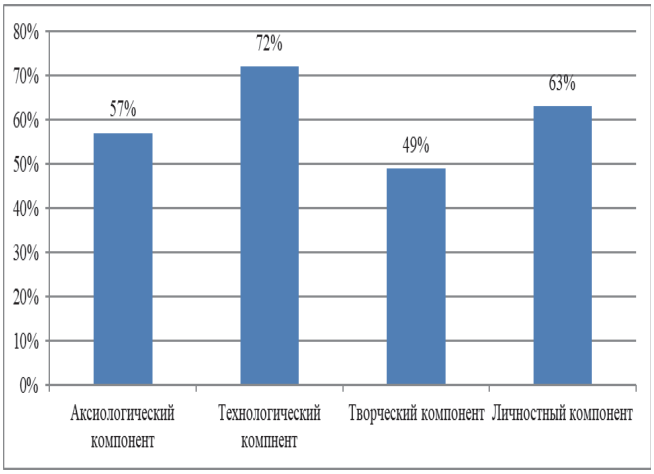


Рис. 3. Результаты исследования компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО на констатирующем этапе эксперимента

В ходе оценки уровня сформированности компонентов ППК педагогам экспериментальных ДОО предлагалось ответить на вопрос: «В какой степени Вы владеете компонентами профессионально-педагогической культуры»? Анализ ответов педагогов выявляет отношение и мотивацию педагогов к целенаправленной и активной методической деятельности по развитию компонентов ППК.

Вопрос предполагал шесть вариантов ответов: владею, но буду стремиться совершенствовать компоненты ППК; владею, и не хотелось бы совершенствовать компоненты ППК; владею и считаю уровень сформированности компонентов ППК достаточным; не владею, но буду стремиться овладеть компонентами ППК; не владею, и не хотелось бы владеть; не владею и не хочу владеть [9].

Интерпретация ответов на данный вопрос осуществлялась на основании сочетания вариантов ответов, каждый из которых указывал на характер отношения участников опроса к совершенствованию компонентов ППК (табл. 2).

Таблица 2

Схема интерпретации ответов педагогов экспериментальных ДОО на вопросы анкеты

Номера ответов	Группы педагогов	Характер отношения и мотивации педагогов к целенаправленной и активной методической деятельности по развитию компонентов ППК
1, 4	группа «Оппозиционеры»	негативное отношение
2, 5	группа «Равнодушные»	пассивное отношение (желание без выраженного стремления его осуществлять, не предполагающее активных действий)
3, 6	группа «Лидеры» и «Активисты»	позитивное отношение (выраженное желание на уровне стремления, предполагающее активные действия)

Результаты анкетирования педагогов по данной методике на констатирующем этапе эксперимента представлены в табл. 3.

Таблица 3

Группы педагогов по отношению совершенствования компонентов ППК

Группы педагогов по степени мотивации	**Констатирующий этап эксперимента**			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Чел.	%	Чел.	%
I «Лидеры»	2	6,0	3	9,4
II «Активисты»	4	12,1	6	18,7
III «Равнодушные»	12	36,5	13	40,6
IV «Оппозиционеры»	15	45,4	10	31,3
Всего:	33	100	32	100

На констатирующем этапе исследования показатели к совершенствованию компонентов ППК в контрольной и экспериментальной группах педагогов примерно одинаковы. Анализ практики свидетельствует, что сформировать высокий (оптимальный) уровень ППК возможно только в деятельности, что требует активных форм методической работы в условиях ДОО.

Реализацию целостного образовательного процесса в ДОО способен обеспечить педагог, обладающий новым типом педагогической культуры, в основе которого гуманистический подход и ценностное отношение к личности ребёнка; способный к рефлексии, обладающий позитивной «Я-концепцией».

Формирование каждого из компонентов ППК требует особой формы организации методической работы с педагогами. В ходе обсуждения актуальных психолого-педагогических проблем происходит переосмысление взглядов и убеждений на основе анализа лучших образовательных практик. Для решения данных задач в системе методической работы ДОО реализуются следующие организационно-деятельностные формы:

– семинары-проблематизации, позволяющие выявить, проанализировать актуальные проблемы дошкольного образования, совместно разработать способы их разрешения;

– теоретические семинары, цель которых в обсуждении ряда вопросов, связанных с содержанием педагогики гуманизации жизнедеятельности в ДОО;

– семинары-«погружения», проектные интенсивы, питч-сессии, педагогические гостиные, коуч-тренинги, направленные на формирование командообразования в коллективе, развитие основ ППК и педагогических компетенций.

Целью таких методических мероприятий является обогащение знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций педагогов ДОО по вопросам дошкольной педагогики и психологии, развитие компонентов ППК; в основе их организации три идеи:

– идея стратификации развития основ профессионально-педагогической культуры (т. е. учет уровня категории, педагогического опыта, стажа, образования, личностных ресурсов, индивидуальных возможностей, творческих инициатив);

– реализация творческого начала при взаимодействии в работе с детьми и коллегами;

– потребность в профессионально-личностном саморазвитии, самосовершенствовании, самоактуализации [10].

Системное формирование компонентов ППК осуществляется в процессе использования разнообразных индивидуально-интерактивных форм методической работы, способствующих саморазвитию педагогов ДОО:

– семинар-интенсив «Я в мире профессии», «Этические аспекты деятельности педагога», «Имидж и стиль педагога как основа профессионально-педагогической культуры»;

– дискуссионная площадка о воспитании – например, обсуждение высказываний О. Уайльда «До женитьбы у меня было шесть теорий относительно воспитания детей; теперь у меня шестеро детей и ни одной теории»; В.А. Сухомлинского «Маленький ребенок – это великое чудо; это вечная загадка; это хрупкий мост в наше будущее и прошлое одновременно»; Л.Н. Толстого «Когда кругом все удивительно, ничто не вызывает удивления – это и есть детство»;

– семинары-«погружения» – «Проблемы педагогического взаимодействия», «Источники профессионального вдохновения»;

– создание площадки «Символ педагогической профессии» с целью демонстрации успешности в профессиональной деятельности;

– аукцион педагогических идей «Педагогический оптимизм»;

– игроуроки «Игровая деятельность: сотрудничество и партнерство»;

– декада психологии «Возможна ли жизнь без конфликтов?»;

– педагогические гостиные и студии – «Музыка П.И. Чайковского в детском саду», «Культура поведения и этикет за столом»;

– практикум, стартап «Детское наставничество через использование интерактивной доски».

В табл. 4 представлены традиционные и инновационные формы методической работы, используемые в ДОО при формировании компонентов ППК.

Таблица 4

Организационные формы развития ППК педагогов в системе методической работы ДОО

Традиционные формы методической работы	Инновационные формы методической работы
Методические объединения Школа молодого педагога Методические совещания Дискуссии Деловые и ролевые игры Опытно-экспериментальная работа Научно-практические конференции Педагогические чтения	Самообразование Электронный методический кабинет Школа педагога-исследователя Решение педагогических ситуативных и проблемных задач Сетевое взаимодействие Творческие, проблемные, инициативные группы Конкурсы профессионального мастерства Проблемные семинары-практикумы, проекты, образовательные эдутон-курсы, коуч-сессия, воркшоп-мастерская, брейн-ринг, КВН Форсайт-сессии, элементы фандрайзинга, технологии тимбилдинга Праздники педагогической успешности

Активное участие педагогов экспериментальных ДОО при реализации обозначенных форм методической работы за период 2021–2023 гг. способствовало изменению показателей уровня сформированности компонентов ППК и их мотивации с учетом организации контрольного этапа исследования (табл. 5).

Таблица 5

Динамика уровня мотивации педагогов экспериментальной и контрольной групп ДОО на контрольном этапе исследования

Группы педагогов по степени мотивации	**Контрольный этап эксперимента**			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Чел.	%	Чел.	%
I «Лидеры»	5	15,1	3	9,4
II «Активисты»	11	33,4	6	18,8
III «Равнодушные»	12	36,4	11	31,3
IV «Оппозиционеры»	5	15,1	12	37,5
Всего:	33	100	32	100

Наша задача заключалась в том, чтобы повысить мотивацию педагогов экспериментальных ДОО в процессе формирования компонентов ППК. Внедрение целенаправленного комплекса организационно-методических мероприятий, их интерактивных форм при активном участии в них специалистов ДОО привело к тому, что результаты уровня мотивации педагогов изменились: в экспериментальной группе респондентов заметна положительная тенденция к формированию и совершенствованию компонентов ППК.

На контрольном этапе эксперимента проявление компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО также обозначило позитивную динамику (рис. 4).

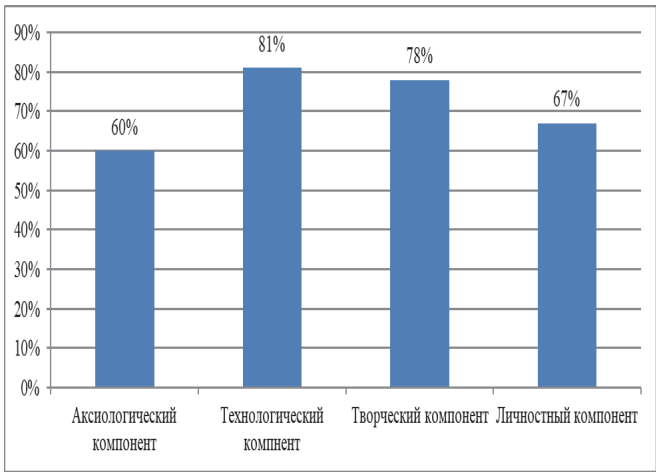


Рис. 4. Результаты исследования компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО на контрольном этапе эксперимента

В результате содержательной организационно-методической работы повысился уровень проявления ППК у педагогов ДОО (табл. 6).

Перспективы дальнейшей работы в данном направлении позволят увеличить количество педагогов с высоким (оптимальным) уровнем ППК, что будет способствовать повышению качества образовательного процесса в ДОО.

Таблица 6

Уровень проявления компонентов ППК педагогов экспериментальных ДОО (опрошено 65 педагогов)

Уровень профессионально-педагогической культуры		
высокий	средний	низкий
12,3%	**73,8%**	**13,8%**

На контрольном этапе эксперимента были зафиксированы следующие показатели уровней сформированности компонентов ППК у педагогов экспериментальных ДОО: высокий уровень – 12,3% (соответственно на констатирующем этапе – 7,7%) – прирост составил 4,6%; средний – 73,8% (соответственно на констатирующем этапе – 52,3%) – прирост 21,5%; низкий – 40% (соответственно на констатирующем этапе – 13,8%) – уменьшение количества педагогов с низким уровнем сформированности компонентов ППК составило 26,2%.

На основе результатов организованной работы можно сделать вывод о том, что комплексная реализация активных, содержательных форм методической работы в процессе формирования компонентов ППК специалистов ДОО на основе целенаправленности, системности, творческого взаимодействия выступает действенным фактором. Высокие показатели сформированности компонентов ППК взаимосвязаны с активностью педагога, его высокой самоорганизацией, вовлечением в системный процесс формирования компонентов ППК, возможностью интеграции педагогической и методической деятельности, потребностью в профессионально-педагогическом совершенствовании.

Результатом творческой самоактуализации личности педагога дошкольного образования выступает ППК, проявляющаяся в различных видах педагогической деятельности, ориентированных на освоение, передачу и реализацию педагогических ценностей и технологий в системе деятельности ДОО. На этапе освоения компонентов ППК реализуется принцип системности, непрерывности научно-методического сопровождения профессиональной деятельности, в которой транслируется культура в контексте миропонимания ребенка, педагога и ценностей профессии.

Высокий (оптимальный) уровень сформированности ППК педагогов ДОО выражается в их умении творчески и продуктивно решать задачи обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста, конструктивно взаимодействовать с коллегами, родителями (законными представителями) воспитанников, транслировать культуру отношений и нравственно-этические ценности педагогической профессии в социуме.

Проведенное исследование подтвердило эффективность организационно-методических условий, способствующих формированию компонентов ППК педагогов в локальной профессиональной среде ДОО, которые включают:

Таблица 7

Классификация компонентов ППК по уровню выраженности

Уровень проявления ППК	Отношение педагога к затруднению в деятельности	Действия педагога по отношению к затруднению
Недостаточный	Затруднения воспринимаются педагогом как «неизбежные»	В большинстве случаев не выявляются и проявляются хаотично
Достаточный	Затруднения в профессиональной деятельности определяются интуитивно; частично фиксируются на уровне анализа результативности деятельности	Педагог пытается выявить затруднения при формировании ППК, обращается к более опытным коллегам; фиксирует отсутствие педагогического опыта; пытается ликвидировать пробелы в теории методик дошкольного образования.
Оптимальный	Затруднения фиксируются на уровне анализа диагностической карты для изучения и самооценки педагогической культуры; транслирует ценности педагогической профессии на основе сотрудничества с участниками образовательных отношений	Педагог проектирует индивидуальную образовательную траекторию с учетом всех компонентов ППК; целенаправленно занимается самообразованием, анализирует передовой педагогический опыт, включается в инновационный процесс

– качественное научно-методическое обеспечение профессиональной деятельности специалистов ДОО с учетом максимального развития творческих способностей педагогов, обогащения общего культурного кругозора, ценностных ориентаций профессии;

– реализацию в системе деятельности ДОО гуманистического, компетентностного, аксиологического, личностного, творческого подходов, которые в ходе практического исследования выступили индикаторами качества процесса формирования компонентов ППК;

– соответствие организации действий на этапах формирования ППК намеченной цели на основе факторов мотивации педагогов и механизмов саморазвития;

– классификацию компонентов ППК по уровню выраженности у педагогов ДОО (табл. 7);

– инновационную направленность содержания методической работы и использование ее активных методов и форм в локальной профессиональной среде конкретной ДОО.

Библиографический список

1. Межуев В.Ж. Предмет теории культуры. *Проблемы теории культуры*. Москва, 2010.
2. Исаев И.Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект*: учебное пособие. Москва. Белгород, 2000.
3. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система. *Гаудеамус*. 2002; № 1.
4. Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя. *Советская педагогика*. 1990; № 7: 82–88.
5. Лаврентьева Н.Б., Нечаева Н.Б. *Педагогическая этика*. Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2010.
6. Соколова И.Ю., Иванова Т.В. Развитие личностного потенциала студентов в процессе подготовки к профессиональной деятельности. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014; № 1 (13): 86–91.
7. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»*: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
8. Сударчикова Л.Г. *Введение в основы педагогического мастерства:* учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/122686
9. Богославец Л.Г. *Управление педагогическим процессом в дошкольном образовательном учреждении инновационного типа*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 1999.
10. Богославец Л.Г., Майер А.А. Внутрифирменное повышение квалификации специалистов дошкольного образовательного учреждения. *Детский сад: теория и практика*. 2012; № 4: 85–91.

References

1. Mezhuev V.Zh. Predmet teorii kul'tury. *Problemy teorii kul'tury*. Moskva, 2010.
2. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshej shkoly: vospitatel'nyj aspekt*: uchebnoe posobie. Moskva. Belgorod, 2000.
3. Isaev I.F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshej shkoly kak samorazvivayuschayasya sistema. *Gaudeamus*. 2002; № 1.
4. Slastenin V.A., Tamarin V.`E. Metodologicheskaya kul'tura uchitelya. *Sovetskaya pedagogika*. 1990; № 7: 82-88.
5. Lavrent'eva N.B., Nechaeva N.B. *Pedagogicheskaya `etika*. Barnaul: Izdatel'stvo AltGTU, 2010.
6. Sokolova I.Yu., Ivanova T.V. Razvitie lichnostnogo potenciala studentov v processe podgotovki k professional'noj deyatel'nosti. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2014; № 1 (13): 86-91.
7. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»*: prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (red. ot 05.08.2016). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
8. Sudarchikova L.G. *Vvedenie v osnovy pedagogicheskogo masterstva:* uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2019. Available at: https://e.lanbook.com/book/122686
9. Bogoslavec L.G. *Upravlenie pedagogicheskim processom v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii innovacionnogo tipa*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Barnaul, 1999.
10. Bogoslavec L.G., Majer A.A. Vnutrifirmennoe povyshenie kvalifikacii specialistov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. *Detskij sad: teoriya i praktika*. 2012; № 4: 85-91.

Статья поступила в редакцию 20.01.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-186-191

Rempel E.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: rempelel@mail.ru*
Kloktunova N.A., *Cand. of Sciences (Sociology), Head of Department, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: kloktunova@sgmu.ru*
Buganova A.I., *student, Saratov State Medical University n.a. V.I. Razumovsky (Saratov, Russia), E-mail: alexandrabuganova@yandex.ru*

CONSIDERATION OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MODERN PATIENTS AND THEIR EXPECTATIONS AS A NECESSARY COMPONENT IN COMMUNICATION TRAINING OF FUTURE PHYSICIAN. Serious transformations in the healthcare system and in the public consciousness have influenced the emergence of new socio-psychological, value-motivational attitudes and requests in patients, without understanding which it is impossible to satisfy all of them. As a result of the performed survey among respondents of two age categories – from 18 to 25 years old (93 respondents) and from 26 to 60 years old (85 respondents) – were identified preferences and requirements of modern patients for physicians and medical consultation in general. An analysis of the answers demonstrates many similarities in the expectations of patients of different generations, but at the same time identified differences in the behavior of people of two age groups during a medical consultation, in the feelings they experienced before visiting a physician, and their degree of satisfaction with the medical appointment. The article substantiates the need to take into account the requests and needs of patients in order to carry out effective communication training of students at a medical university, which will help a future specialist to build a trusting relationship between a physician and a patient. Certain directions and methods of this training have been identified, which have already been tested at the Razumovsky Saratov State Medical University.

Key words: **socio-psychological portrait of modern patient, patient needs and expectations, physician-patient communication, physician's communicative competence, communication skills, empathy, communication training**

***Е.А. Рempель**, канд. филол. наук, доц., Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: rempelel@mail.ru*
***Н.А. Клоктунова**, канд. социол. наук, зав. каф., Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: kloktunova@sgmu.ru*
***А.И. Буганова**, студентка, Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, г. Саратов, E-mail: alexandrabuganova@yandex.ru*

УЧЕТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПАЦИЕНТА И ЕГО ОЖИДАНИЙ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВРАЧА

Серьезные трансформации в системе здравоохранения и в общественном сознании людей повлияли на возникновение у пациентов новых социально-психологических, ценностно-мотивационных установок и запросов, без понимания которых невозможно удовлетворить все потребности больного. В результате проведенного анкетирования у респондентов двух возрастных категорий – 18–25 лет (93 человека) и 26–60 лет (85 человек) – были выявлены желания и требования современных пациентов к врачу и медицинской консультации в целом. Анализ ответов показал много общего в ожиданиях пациентов разных поколений, но в то же время обозначил различия в поведении людей двух возрастных групп во время медицинской консультации, испытываемых ими перед посещением врача чувствах, в их степени удовлетворенности врачебным приемом. В статье обоснована необходимость учета запросов и потребностей пациентов для осуществления эффективной коммуникативной подготовки студентов в медицинском вузе, которая поможет будущему специалисту выстраивать доверительные отношения между врачом и пациентом. Обозначены определенные направления и методы этой подготовки, уже апробированные в Саратовском ГМУ им. В.И. Разумовского.

Ключевые слова: **социально-психологический портрет современного пациента, потребности и ожидания пациента, коммуникация «врач – пациент», коммуникативная компетентность врача, коммуникативные навыки, эмпатия, коммуникативная подготовка**

В настоящее время произошли серьезные изменения в системе здравоохранения, социально-экономической сфере, стала очевидной перестройка в общественном сознании людей. Безусловно, изменился и портрет современного пациента: его ожидания, требования, отношение к процессу лечения. В связи с этим становится очевидной необходимость овладения медицинским специалистом новыми навыками, в том числе коммуникативными, которые приобретают все возрастающее значение и базируются на понимании социально-психологических особенностей пациентов, их потребностей и запросов в сфере медицинских услуг. Повышение уровня коммуникативной компетентности врача в немалой степени обеспечит более быстрый переход от врач-центрированной к пациент-центрированной модели, которая в современных условиях оказывается наиболее востребованной. Таким образом, можно констатировать значимость данного вопроса для преподавателей медицинских вузов при проведении занятий по дисциплине «Профессиональная коммуникация», введенной в учебные планы многих университетов для совершенствования у студентов навыков общения с пациентами.

Цель данной работы – выявление желаний и требований современного пациента к врачам для осуществления эффективной коммуникативной подготовки студентов в медицинском вузе.

Задачи исследования:

1) охарактеризовать социально-психологические особенности современного пациента;

2) провести анкетирование среди населения разных возрастных групп и проанализировать полученные данные;

3) выявить потребности современного пациента, его желания и требования;

4) обосновать необходимость учета запросов и потребностей пациентов для оказания более качественной медицинской услуги и повышения их удовлетворенности процессом лечения;

5) обозначить важные составляющие коммуникативной подготовки студентов в медицинском вузе, связанные с изменениями социально-психологического портрета современного пациента и его ожиданий.

В работе использованы научные методы исследования: анализ научной литературы и анализ категориальных данных.

Объект исследования – социально-психологические особенности современного пациента. Предмет исследования – ожидания пациента от посещения врача, его запросы и потребности.

Научная новизна исследования состоит в том, что выявлены наиболее значимые запросы и потребности современных пациентов, которые необходимо принимать во внимание при проведении медицинской консультации; обоснована важность их учета для выстраивания доверительных отношений врача с пациентом.

Теоретическая и практическая значимости работы заключаются в том, что в представленном исследовании собраны последние данные, касающиеся потребностей и запросов современных пациентов. Полученные результаты позволят повысить уровень коммуникативной компетентности будущих врачей; развить навыки, необходимые для продуктивного профессионального взаимодействия, в котором большое значение имеет способность реагировать на запросы пациентов разных возрастных категорий.

Сегодня мы становимся свидетелями глобальных трансформаций в системе здравоохранения. Активное внедрение цифровых технологий, реализация с 2019 года федерального проекта «Создание единого цифрового контура здравоохранения на основе ЕГИСЗ», безусловно, уже дает свои результаты и сказывается на качестве медицинских услуг, однако многие проблемы так и оказались нерешенными, а уровень доверия пациентов как к врачам, так и к институту медицины в целом продолжает снижаться.

По нашему мнению, одна из главных причин этого кроется в несоответствии ожиданий пациентов тем реалиям, в которых они оказывается при обращении за медицинской помощью. Безусловно, недовольство пациентов вызывает нерешенность многих организационно-технических, финансово-экономических проблем в отечественном здравоохранении. Однако в большей степени неудовлетворенность нуждающихся в оказании врачебной помощи связана непосредственно с некорректным поведением специалиста, его неспособностью услышать пациента, понять его состояние и потребности. Именно это провоцирует девиативное поведение больного, порождает конфликтные ситуации и дает повод для сомнений в профессионализме врача [1; 2].

Совершенно очевидно, что для эффективного профессионального взаимодействия специалисту в сфере здравоохранения необходимо иметь представление о социально-психологических особенностях современных пациентов, их потребностях и ожиданиях [3; 4]. В связи с этим важно в процессе подготовки будущих врачей во время обучения в вузе обращать особое внимание на эту серьезную составляющую в общении врача и больного. Понимание запросов пациентов разных возрастных категорий позволит специалисту скорректировать свое коммуникативное поведение и повысить удовлетворенность людей оказанной медицинской помощью.

Социально-психологический портрет современного пациента принципиально отличается от портрета пациента прошлых десятилетий, пассивного исполнителя врачебных предписаний. В настоящее время для большинства людей медицинская помощь – это определенный вид услуги. Больной рассчитывает не только на быстрый терапевтический эффект, но и на обязательный учет его финансовых возможностей. Он предпочитает играть активную роль в решении вопросов личного здоровья и воспринимает врача не как «спасителя» и единственного человека, кто может ему помочь, а как «союзника», равного партнера в процессе лечения.

Следует отметить, что современный пациент обладает большей грамотностью и осведомленностью о своем заболевании. Цифровая эпоха обеспечила всеобщий и легкий доступ к медицинской информации, хотя и не всегда достоверной и объективной. Почерпнув сведения из различных источников (сайтов, форумов, чатов, каналов в мессенджерах и др.), пациент приходит к врачу, уже имея представление об особенностях течения своего заболевания, методиках лечения, и потому ждет от врача не жестких указаний, а совета, поощрения, подробного обоснования выбора того или иного алгоритма лечения.

Воспринимая медицинскую помощь как медицинскую услугу, современный пациент не только хорошо знает свои права (право на получение качественного лечения, на внимательное и уважительное отношение медицинских работников, право на получение полной информации о своем заболевании, право на обеспечение конфиденциальности его истории болезни и др.), но и готов их отстаивать, тем более что у него существенно расширились возможности для этого.

Многозадачность и темп современной жизни диктуют и непрофильные требования к медицинским услугам: получение их в удобном месте и в удобное, выбранное самим пациентом время.

Говоря о социально-психологических особенностях современных пациентов, нельзя не отметить рост трудных, конфликтных пациентов, которые недовольны качеством проведенного лечения и открыто выражают свою неприязнь к врачу, к медицинскому персоналу. Повышенные нервозность и раздражительность, которые все чаще демонстрируют больные на приеме, как считают исследователи, во многих случаях имеют психосоматическое происхождение [5].

И будущему врачу важно это понимать, когда он столкнется с подчас непредсказуемыми ожиданиями и требованиями пациентов.

Таким образом, сдвиги в общественном сознании людей, произошедшие во многом вследствие изменения социально-экономических условий, повлияли на возникновение у пациентов новых социально-психологических, ценностно-мотивационных установок, определенных запросов, без учета которых невозможно оказать качественную медицинскую помощь и удовлетворить все потребности больного.

Для выявления этих запросов и ожиданий было проведено анкетирование, в котором приняли участие 178 человек 2 возрастных категорий: 93 человека (18–25 лет) и 85 человек (26–60 лет). Первую возрастную категорию составили преимущественно студенты различных вузов Саратовской и Липецкой областей. Вторая возрастная категория представлена сотрудниками различных организаций Саратовской, Липецкой и Московской областей. Респондентам была предложена анкета, состоящая из 12 вопросов.



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «На чем Вы концентрируете внимание при разговоре с врачом?»

При ответе на данный вопрос представители обеих возрастных категорий сошлись во мнениях: около 70% респондентов отметили, что главным для них при разговоре с врачом является внимательное отношение медицинского персонала и его заинтересованность проблемой пациента, 16–17% обращают внимание на интонацию и темп речи врача, а такие невербальные элементы общения, как внешний вид, мимика и жесты, в общем процентном соотношении не превышают 15%. Очевидно, что современные пациенты прежде всего хотят от врача внимательного отношения (70%), но процент удовлетворенности гораздо ниже – 50%. Таким образом, мы видим существенную разницу между ожидаемым эффектом от приема врача и реальным общением, которая приводит к разочарованию пациента.

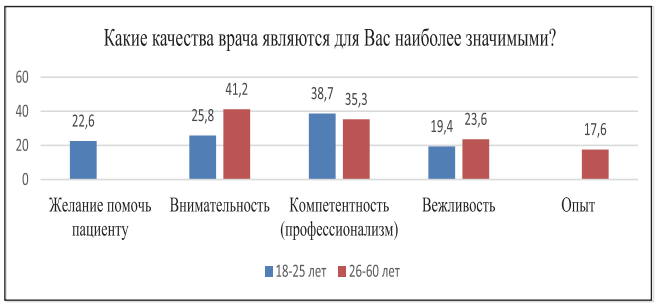


Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Какие качества врача являются для Вас наиболее значимыми?»



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «считаете ли Вы, что врач должен обладать коммуникативными навыками?»

При статистическом анализе данного вопроса было получено много разнообразных ответов, но наиболее часто отмечались следующие качества врача: внимательность, компетентность и вежливость. Среди этих качеств самым важным для молодого поколения является компетентность (38,7% ответов включали эту характеристику), для старшего поколения – внимательность (41,2% ответов). Также стоит отметить, что вежливость для взрослых (23,6%) является более ценным качеством, чем для молодежи, которая предпочтет вежливости желание медицинского работника помочь пациенту (22,6%). Интересно, что только старшее поколение считает опыт одним из необходимых и значимых качеств врача (17,6%).

Около 90% опрошенных считают, что врач обязательно должен обладать коммуникативными навыками. Это свидетельствует о том, что современный пациент предпочтет взаимодействие с врачом, обладающим развитыми коммуникативными навыками. Не вызывает сомнений, что на данный момент коммуникативные навыки стоят наряду с клиническими и для большинства пациентов являются показателем качества медицинской услуги.

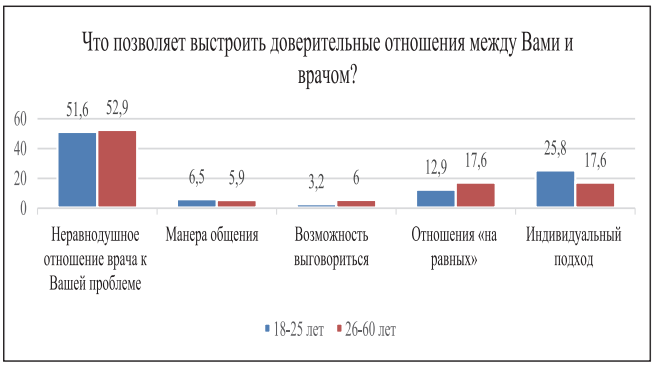


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: «Что позволяет выстроить доверительные отношения между Вами и врачом?»

При ответе на этот вопрос мнения респондентов также совпали: более половины опрошенных (около 53%) считают, что именно неравнодушное отношение врача является важным критерием установления доверительных отношений между ними и медицинским работником. Пациентам необходимо слышать в речи врача проявления эмпатии и понимания их проблем. При этом молодое поколение отмечает и важность индивидуального подхода во время консультации (26%), в то время как старшее поколение в равной степени выбирает индивидуальный подход и отношения «на равных» (17,6%). Манера общения и возможность выговориться являются для респондентов менее значимыми, чем вышеперечисленные критерии.

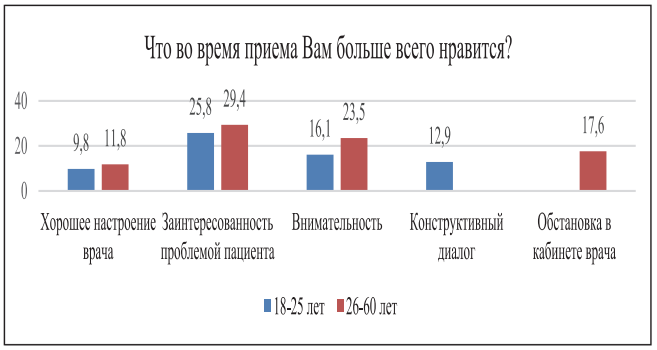


Рис. 5. Распределение ответов на вопрос: «Что во время приема Вам больше всего нравится?»

Для первой возрастной категории опрошенных наиболее значимыми элементами медицинской консультации являются заинтересованность врача проблемой пациента (это отмечают 25,8% респондентов), внимательность специалиста (16,1%) и возможность построения конструктивного диалога (12,9%). Вторая возрастная категория выразила следующие предпочтения: на первом месте оказалась заинтересованность проблемой пациента (29,4%), на втором – внимательность (23,5%), что соответствует рейтингу молодежи; на третьем месте – обстановка в кабинете врача, которая, как утверждают 17,6% опрошенных, напрямую влияет на степень удовлетворенности медицинской услугой. Также обе группы выделяют хорошее настроение врача, определяющее общую атмосферу консультации. Полученные ответы подтверждают результаты 2 и 4 вопросов анкеты, то есть для пациента внимательность и заинтересованность его проблемой являются ключевыми в ходе медицинской консультации.

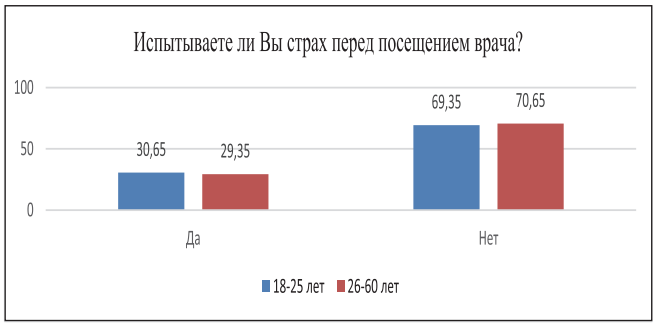


Рис. 6. Распределение ответов на вопрос: «Испытываете ли Вы страх перед посещением врача?»

Ответы респондентов на этот вопрос позволяют тоже сделать интересные и неожиданные выводы. Современные пациенты обеих категорий (70%) уже не испытывают тот страх перед посещением врача, который ощущали раньше. Это, по нашему мнению, можно объяснить следующими причинами. Во-первых, улучшилось техническое оснащение медицинских организаций, что облегчает процесс диагностики заболевания: значительно сократились сроки получения результатов анализов (особенно если идет речь о частных клиниках), повысилась в несколько раз и точность обследований. Во-вторых, у пациентов появилась возможность консультирования с несколькими специалистами одного профиля, что для больного проясняет картину заболевания и обеспечивает более точную постановку диагноза. В-третьих, заметно увеличивается количество пациентов, которые обращаются к частной медицине, где отношение к ним, как правило, отличается от государственных учреждений, в которых поток пациентов гораздо больше, и внимания им, соответственно, уделяется меньше.

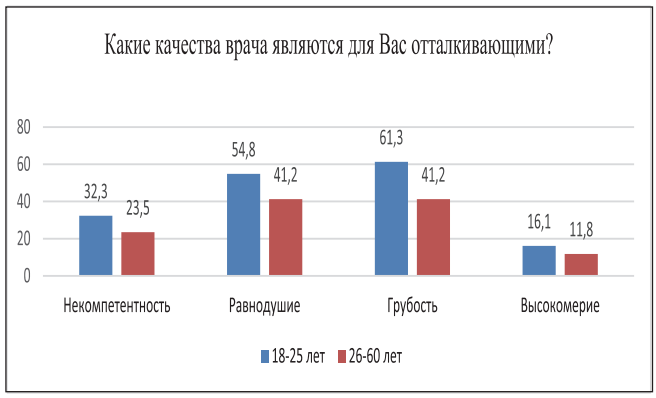


Рис. 7. Распределение ответов на вопрос: «Какие качества врача являются для Вас отталкивающими?»

Среди полученных ответов обращают на себя внимание 4 качества врача, которые являются отталкивающими для пациентов обеих возрастных категорий: некомпетентность, равнодушие, грубость и высокомерие. При опросе младшее поколение в большей степени отмечает грубость (61,3%), равнодушие – 54,8%, некомпетентность врача – 32,3%, высокомерие – 16,1%. Старшее поколение также выделяет данные качества, однако в меньшем процентном соотношении. Так, частота встречаемости в анкетах ответов, содержащих слова «грубость» и «равнодушие», одинакова и составляет 41,2%, некомпетентность встречается в 23,5% случаев, высокомерие среди перечисленных характеристик является наименее встречаемым качеством (11,8%). Как отмечалось выше, пациентам важно



Рис. 8. Распределение ответов на вопрос: «Если во время приема Вы испытываете психологический дискомфорт, Ваши действия?»

проявление эмпатии, сочувствия, поэтому понятно, почему равнодушие является для них самым неприемлемым качеством врача.

По данному вопросу мнения респондентов существенно расходятся: 61,3% людей первой возрастной категории при ощущении психологического дискомфорта во время приема открыто выразят свое недовольство, в то время как вторая возрастная категория предпочтет спокойно дождаться окончания приема (лишь 29,4% опрошенных предпримут попытку устранить неудобства). Очевидно, что молодое поколение является более активным в процессе лечения и предъявляет четкие требования к медицинскому персоналу для получения качественной услуги, удовлетворяющей его потребности. Старшее же поколение, предположительно в силу определенных ценностных установок и воспитания, не готово идти на открытый конфликт с медицинским работником.

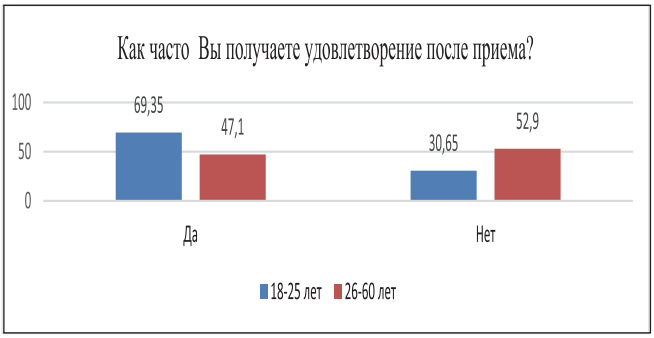


Рис. 9. Распределение ответов на вопрос: «Как часто Вы получаете удовлетворение после приема?»

Около 70% опрошенных, входящих в первую категорию, отметили, что в большинстве случаев после приема испытывают удовлетворение, в то время как представители старшего поколения лишь в 47% случаев остались довольны результатами консультаций. Вполне понятно, что молодое поколение, которое предъявляет более высокие требования к медицинскому работнику и открыто выражает недовольство, чаще испытывает удовлетворение после посещения врача, так как добивается своего. Старшее поколение, предпочитающее избегать конфликтов, не испытывает удовлетворения после приема, так как не реализуются его запросы.

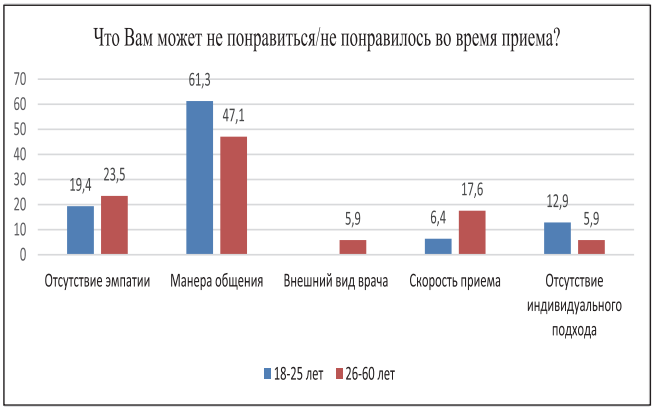


Рис. 10. Распределение ответов на вопрос: «Что Вам может /не понравиться/не понравилось во время приема?»

Ответы на данный вопрос обеих категорий схожи: 61,3% людей первой выборки и 47,1% второй выделяют неприемлемую манеру общения как один из главных факторов неудовлетворенности врачебной консультацией. Кроме того, молодежь (19,4%) отмечает важность эмпатии (сочувствия) для оказания качественной медицинской услуги. Отсутствие индивидуального подхода занимает третье место, в то время как скорость приема и внешний вид врача практически не влияют на общую оценку качества медицинской услуги. Для представителей второй выборки отсутствие эмпатии и скорость приема (23,5% и 17,6% соответственно) являются главными причинами, вызывающими негативную реакцию после посещения врача. Наименее значимыми составляющими медицинской консультации для старшего поколения стали отсутствие индивидуального подхода и внешний вид медицинского работника. Полученные ответы также подтверждают сделанные ранее выводы о требованиях и желаниях современных пациентов. Во время приема они хотят получить не только сугубо профессиональную помощь, но и моральную поддержку.

На 11 вопрос анкеты («Что бы Вы хотели изменить в поведении врача во время консультации?»), были получены следующие ответы. Младшее поколение

во время консультации ожидает высокую степень доверия, учет психологических особенностей пациента, сокращение время ожидания, подробное объяснение диагноза и лечебного плана, эмоциональную поддержку, **неравнодушное отношение к пациенту**, доброжелательность, отсутствие грубости, индивидуальный подход, эмпатию.

Старшее поколение ждет от консультации вежливую манеру общения врача, отсутствие безразличия и пренебрежения проблемой пациента, разговора на понятном языке, внимания, зрительного контакта, тактичности, **неравнодушного отношения**. Как свидетельствуют ответы, и молодое, и старшее поколение хотят изменить отношение врача к их проблемам (нуждаются в большем внимании, сочувствии, эмпатии), время приема (уменьшить время ожидания и увеличить продолжительность приема), поведение врача (оно не должно быть грубым, а предельно тактичным и доброжелательным). Для современных пациентов важно, чтобы разговор во время консультации велся на понятном для них языке с учетом их индивидуальных особенностей.



Рис. 12. Распределение ответов на вопрос: «Какая модель взаимодействия является для Вас наиболее приемлемой?»

Для представителей обеих возрастных категорий наиболее приемлемой является коллегиальная модель взаимодействия между врачом и пациентом (64,5% молодых и 76,5% взрослых респондентов выбрали данный вариант ответа). Мнения относительно второго места разделились: молодое поколение предпочтет договорную модель, представляющую собой договор между врачом и пациентом об оказании платных медицинских услуг (19,4% опрошенных), а старшее – инженерную (11,8%).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Современные пациенты уже не испытывают чувства страха перед посещением врача и готовы быть активными участниками процесса лечения. Они заранее понимают, чего хотят, и предъявляют соответствующие требования к медицинской консультации. Именно поэтому они чувствуют острое разочарование, когда не получают желаемого, и легко идут на конфликт. Этим можно объяснить большое количество жалоб и высокий процент неудовлетворенности пациентов процессом лечения.

Весьма показательно, что большинство жалоб пациентов связаны не с качеством оказания медицинской помощи, а с качеством общения. Больные жалуются в первую очередь на поведение, а также на равнодушное отношение к ним врачей, отсутствие понимания их проблем. Внимание, желание помочь со стороны врача – одно из ключевых ожиданий и потребностей пациентов. Все это доказывает востребованность коммуникативных навыков, которые уже относят к фундаментальным навыкам медицинского специалиста.

Неслучайно в учебные планы многих медицинских вузов в настоящее время введены дисциплины, нацеленные именно на совершенствование коммуникативных навыков. В Саратовском ГМУ имени В.И. Разумовского на кафедре педагогики, образовательных технологий и профессиональной коммуникации с 2017 года преподается дисциплина «Профессиональная коммуникация», которая рассчитана на обучающихся по программам специалитета, бакалавриата, ординатуры и магистратуры. Преподавателями кафедры была разработана система коммуникативной подготовки студентов, призванная повысить уровень коммуникативной компетентности будущего медицинского специалиста, апробированы многие активные и интерактивные методы обучения [6]. После знакомства с необходимым теоретическим материалом студенты разбирают ситуационные задачи, которые представляют реальные случаи из медицинской практики; пишут развернутые диалоги – своеобразные сценарии общения с разными типами пациентов; анализируют реальные диалоги врачей с пациентами (это собранные и расшифрованные преподавателями кафедры записи разговоров медицинских специалистов с больными); разбирают используемые ими коммуникативные стратегии и тактики; проигрывают медицинское интервью или его отдельные этапы.

Рабочая программа дисциплины постоянно обновляется, так как в процессе занятий и научно-исследовательской деятельности преподавателей кафедры актуализируются новые содержательные моменты, напрямую влияющие на эффективность профессиональной коммуникации врача [7; 8]. Полученные в настоящем исследовании результаты также выявляют важные составляющие коммуникативной подготовки будущих врачей, которая обязательно должна включать учет изменений в социально-психологическом портрете современного пациента, ориентацию на его ожидания и потребности. Кроме того, данные анкетирования четко обозначили необходимость наличия у врача, прежде всего такого коммуникативного навыка, как проявление эмпатии. Не вызывает сомнений, что эмпатически выдержанная коммуникация сможет не только успокоить пациента, погасить зарождающееся недовольство, но и повысить его комплаентность, необходимую для результативного лечения [9; 10]. Проявление эмпатии особенно важно при работе с «конфликтными» пациентами, пациентами, имеющими тяжелые заболевания, при сообщении плохих новостей и поможет предотвратить многие конфликтные ситуации [11; 12].

Для отработки этого навыка студенты сначала должны получить конкретное представление как о невербальных, так и вербальных способах проявления эмпатии. Весьма целесообразным, на наш взгляд, является составление обучающимися речевых модулей, содержащих два типа фраз: выражающих эмпатию и понимание проблем пациента и, наоборот, недопустимых в общении с больным, способных оскорбить его или вызвать у него негативную реакцию. Анализ подобных речевых модулей, как свидетельствует уже имеющийся на кафедре опыт, позволяет студентам внимательнее относиться к своему речевому поведению, заставляет задумываться о действенных способах выстраивания доверительных отношений между врачом и пациентом и создании новых паттернов поведения, ориентированных на востребованную в настоящее время коллегиальную модель взаимодействия.

Понимание не только медицинских, но и эмоциональных потребностей пациентов повысит профессиональную гибкость будущего медицинского специалиста, поможет ему моделировать свое коммуникативное поведение в соответствии с социально-психологическим профилем больного, его желаний и запросов, сделает общение с больным пациентоориентированным.

Библиографический список

1. Виноградова Е.В., Доренская О.В., Масюков С.А. Коммуникативное разрешение конфликта в медицинском дискурсе. *Медицинский дискурс: вопросы теории и практики.* Тверь, 2018: 62–68.
2. Новикова С.Г. Конфликтный больной на врачебном приеме. Как решить возникшие проблемы? *Хирургическая практика.* 2019; № 1 (37): 48–57.
3. Волхова А.И., Болотина Е.В. Особенности взаимодействия с пациентами, имеющими интерпсихическую направленность личностного реагирования на заболевание. *Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы:* материалы IV Международной научно-практической конференции. Саратов, 2022: 349–356.
4. Морозова А.Л., Рамазанова З.Э. Пациенты с интрапсихической направленностью личностного реагирования на заболевание: особенности коммуникации. *Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы:* материалы IV Международной научно-практической конференции. Саратов, 2022: 368–375.
5. Семина Т.В. Социальный конфликт «врач-пациент» в современном российском обществе: объективные причины и субъективные факторы. *Вестник Московского университета.* Серия 18. Социология и политология. Наука и здоровье. 2016; № 1 (22): 84–106.
6. Ремпель Е.А., Кудашева З.Э., Рамазанова А.Я., Яксанова Е.Г. Опыт использования активных методов обучения в медицинском вузе. *За качественное образование:* материалы III Всероссийского форума (с международным участием). Саратов, 2018: 459–464.
7. Клоктунова Н.А., Федюков С.В., Ремпель Е.А., Марченко А.С. Педагогические аспекты отдельных этапов работы врача-педиатра. *Педагогический журнал.* 2021; Т. 11. № 5-1: 205–210.
8. Клоктунова Н.А., Барсукова М.И., Рамазанова А.Я., Григина Е.Р., Максакова М.А., Кузьмин А.Н. Набор речеповеденческих тактик врача-педиатра (на материале диагностической стратегии). *Высшее образование сегодня.* 2020; № 4: 42–47.
9. Барсукова М.И. Средства гармонизации речевого поведения в профессиональной деятельности врача. *Проблемы речевой коммуникации:* межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2017: 131–137.
10. Barsukova M.I., Rodionova T.V. The means of expressing the category of politeness in medical discourse (on the material of the doctor and patient speech communication). *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philology. Journalism.* 2022; Т. 22, № 4: 377–384.
11. Маркова А.А., Барсукова М.И. Тактика сообщения плохих новостей в профессиональном общении врача и пациента. *Архивъ внутренней медицины.* 2022; Т. 12, № 2 (64): 136–142.
12. Кочеткова Т.В., Барсукова М.И., Ремпель Е.А., Рамазанова А.Я. Медицинский дискурс: специфика профессиональной коммуникации врача. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (70): 466.

References

1. Vinogradova E.V., Dorenskaya O.V., Masyukov S.A. Kommunikativnoe razreshenie konflikta v medicinskom diskurse. *Medicinskij diskurs: voprosy teorii i praktiki.* Tver', 2018: 62-68.
2. Novikova S.G. Konfliktnyj bol'noj na vrachebnom prieme. Kak reshit' voznikshie problemy? *Hirurgicheskaya praktika.* 2019; № 1 (37): 48-57.
3. Volhova A.I., Bolotina E.V. Osobennosti vzaimodejstviya s pacientami, imeyuschimi interpsihicheskuyu napravlennost' lichnostnogo reagirovaniya na zabolevanie. *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: vozmozhnosti i perspektivy:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov, 2022: 349-356.
4. Morozova A.L., Ramazanova Z.`E. Pacienty s intrapsihicheskoj napravlennost'yu lichnostnogo reagirovaniya na zabolevanie: osobennosti kommunikacii. *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: vozmozhnosti i perspektivy:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov, 2022: 368-375.
5. Semina T.V. Social'nyj konflikt «vrach-pacient» v sovremennom rossijskom obschestve: ob`ektivnye prichiny i sub`ektivnye faktory. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 18. Sociologiya i politologiya. Nauka i zdorov'e. 2016; № 1 (22): 84-106.
6. Rempel' E.A., Kudasheva Z.`E., Ramazanova A.Ya., Yaksanova E.G. Opyt ispol'zovaniya aktivnyh metodov obucheniya v medicinskom vuze. *Za kachestvennoe obrazovanie:* materialy III Vserossijskogo foruma (s mezhdunarodnym uchastiem). Saratov, 2018: 459-464.
7. Kloktunova N.A., Fedyukov S.V., Rempel' E.A., Marchenko A.S. Pedagogicheskie aspekty otdel'nyh `etapov raboty vracha-pediatra. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2021; T. 11. № 5-1: 205-210.
8. Kloktunova N.A., Barsukova M.I., Ramazanova A.Ya., Grigina E.R., Maksakova M.A., Kuz'min A.N. Nabor rechepovedencheskih taktik vracha-pediatra (na materiale diagnosticheskoj strategii). *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2020; № 4: 42-47.
9. Barsukova M.I. Sredstva garmonizacii rechevogo povedeniya v professional'noj deyatel'nosti vracha. *Problemy rechevoj kommunikacii:* mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Saratov, 2017: 131-137.
10. Barsukova M.I., Rodionova T.V. The means of expressing the category of politeness in medical discourse (on the material of the doctor and patient speech communication). *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philology. Journalism.* 2022; T. 22, № 4: 377-384.
11. Markova A.A., Barsukova M.I. Taktika soobscheniya plohih novostej v professional'nom obschenii vracha i pacienta. *Arhiv` vnutrennej mediciny.* 2022; T. 12, № 2 (64): 136-142.
12. Kochetkova T.V., Barsukova M.I., Rempel' E.A., Ramazanova A.Ya. Medicinskij diskurs: specifika professional'noj kommunikacii vracha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (70): 466.

Статья поступила в редакцию 04.02.24

УДК 373.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-191-194

***Samylova O.A**., Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: olgas2770@yandex.ru*
***Veber A.A**., senior teacher, researcher, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: lina.veber.95@mail.ru*
***Neustroeva E.S**., teaching assistant, Department of Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia), E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru*

THE MODEL OF CONSULTING ASSISTANCE TO PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES) OF CHILDREN. The article studies a problem of improving the psychological and pedagogical competence of parents (legal representatives) of children of various categories in need of assistance in education, training, socialization, and development. The main purpose of the study is to develop a model for work of specialists (psychologists, teachers, speech pathologists, speech therapists, lawyers, etc.) of the Service for providing psychological, pedagogical, methodological and other forms of assistance. The model is represented by the following components: targeted, meaningful, technological and effective. Based on this, an algorithm of sequential actions is being built to provide consultations as one of the forms of support and professional support for parents (legal representatives) in the system of pedagogical, psychological and other knowledge. The study presents the experience of the Service using the developed model by teachers and practitioners of the Institute of Psychology and Pedagogy of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education.

Key words: **consulting assistance, parents, legal representatives, material and technical equipment, innovative consulting technologies**

***О.А. Самылова**, канд. психол. наук, доц., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: olgas2770@yandex.ru*
***А.А. Вебер**, ст. преп., науч. сотр. Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск, E-mail: lina.veber.95@mail.ru*
***Е.С. Неустроева**, асс., Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск, E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru*

МОДЕЛЬ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ (ЗАКОННЫМ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ) ДЕТЕЙ

Статья посвящена проблеме повышения психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) детей различных категорий, нуждающихся в помощи по вопросам воспитания, обучения, социализации, развития. Основная цель исследования заключается в разработке модели работы специалистов (психологов, педагогов, дефектологов, логопедов, юристов и т. д.), Службы по оказанию психолого-педагогической, методической и иных форм помощи. Модель представлена следующими компонентами: целевым, содержательным, технологическим и результативным. На основании этого выстраивается алгоритм последовательных действий по предоставлению консультаций как одной из форм поддержки и профессионального сопровождения родителей (ЗП) в системе педагогических, психологических и иных знаний. В исследовании представлен опыт деятельности Службы с использованием разработанной модели преподавателями и практиками Института психологии и педагогики ФГБОУ ВО ШГПУ.

Ключевые слова: **консультирование, родители, материально-техническое оснащение, инновационные технологии консультирования**

Семья является социальным институтом, а также первой средой обитания ребенка, где осуществляется постепенное становление его личности на всех возрастных этапах. Через семью идет сохранение, передача культурных, духовных, социальных ценностей, опыта, зарождение потребностей и их удовлетворение каждым членом семьи как отдельной ячейкой целого социума.

В России 2024 год объявлен годом семьи. Деятельность государства ориентирует общество на сохранение семейных ценностей, традиций и укрепление института семьи. По мнению Президента России В.В. Путина, «семья – это не просто основа государства и общества, это духовное явление, основа нравственности». Именно родители (законные представители) закладывают основы поведения ребенка в социуме. Они должны быть активны в жизни ребенка, чтобы знать его, понимать и взаимодействовать с ним, предотвращая угрозы и неблагоприятные результаты развития.

Соответственно, сами родители нуждаются в базовых психолого-педагогических знаниях по вопросам «взращивания» полноценных личностей в своих детях.

В современном мире семья сталкивается с множеством проблем: от нехватки ресурсов (времени, образования, материального благополучия, географической и кадровой доступности), проявления активности в жизни собственного ребенка до отсутствия мотивации быть участником его личностных изменений.

Это связано с рядом факторов: занятость на работе, недоступность знаний и возможности их получить, дезориентация в современных тенденциях, в том числе и «новом» типе сознания у молодого поколения, трудности поиска нужного специалиста для оказания помощи ребенку и самой семье.

Целью нашего исследования является разработка универсальной модели консультирования родителей (ЗП), которая будет отличаться доступностью, структурностью, но в то же время гибкостью.

Объект нашего исследования – проблемные вопросы родителей (ЗП), связанные с развитием, воспитанием и обучением детей.

Ориентируясь на поставленную цель, мы определили задачи исследования:

– распространять сведения о просвещении родительского контингента в вопросах психологии и педагогики, значимых для воспитания гармоничной личности ребенка, а также личностей родителей, то есть всего внутрисемейного климата;

– организовывать просветительские, обучающие и консультативные мероприятия для разных категорий родителей (ЗП), связанных с актуальными для них проблемами внутрисемейного взаимодействия с ребенком или взаимодействия ребенка с обществом, возрастными и индивидуальными особенностями ребенка, его обучаемостью;

– обеспечивать доступность, вариативность и качественность получения помощи от специалистов (психологов, педагогов и др.) независимо от географической расположенности, технической оснащенности, уровня функциональной грамотности родителей (ЗП);

– совершенствовать систему психологической помощи семье.

Научная новизна состоит в разработке консультационной модели для комплексной работы специалистов – психологов, педагогов, дефектологов, логопедов с представителями интересов детей; в технологическом оснащении взаимодействия консультантов с клиентами; в предоставлении полученных результатов работы, проведенной ФГБОУ ВО «Шадринский педагогический университет» в период 2022–2023 гг.

При подготовке к исследованию мы опирались на отечественные и зарубежные труды, раскрывающие значимость семейного воспитания ребенка (Я.А. Коменского, И.Г. Песталоции), повышения уровня образованности родителей и/или законных представителей в психологии детского возраста, а также в овладении основами методики обучения (Т.Г. Илюхина, О.П. Максименко) и технологий взаимодействия с детьми разных категорий психофизиологичекского развития (Л.М. Шипицына, В.В. Ткачева), применения инновационных технологий в просвещении и обучении клиентской базы (Sanders M.R, Carol M. Trivette).

На основании проанализированных положений нами была разработана модель проведения консультационной работы при взаимодействии с родителями (ЗП) для целенаправленных изменений в их личностной сфере, а также личности детей различных возрастных и психофизиологических категорий.

В период 2022–2023 гг. ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» является одним из представителей Службы по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям (ЗП) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Деятельность Службы регламентируется локальным нормативным актом: положением, утвержденным приказом и. о. ректора № 449 от 30 декабря 2022 года.

Работа осуществляется в связи с поступившим государственным заданием Министерства просвещения РФ (на оказание государственных услуг в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», в соответствии пунктом 54 Приложения к приказу Министерства просвещения Российской Федерации от 28 декабря 2022 г. № 1190).

В рамках выполнения работ специалистами, участвующими в деятельности Службы, была разработана модель консультирования родителей, нуждающихся в помощи по решению проблем разного спектра, связанных с ними лично или с их детьми.

Для понимания системы функционирования Службы нами была разработана модель, представленная на рис. 1.

Целевой компонент	Технологический компонент	Содержательный компонент	Результативный компонент
обеспечение повышения компетентности родителей (законных представителей) детей, а также граждан, желающих принять на воспитание в свою семью детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросам, связанных с воспитанием, образованием и социализацией детей.	Принципы	Диагностический	Взаимодействие с организациями
	Формы информирования	Проектировочный	Оценка качества услуг
	Формы работы	Деятельностный	
	Методы работы	Аналитико-оценочный	
	Материально-технические и педагогические условия	Технологии	

Рис. 1. Модель оказания консультационной помощи

Созданная модель может быть использована в деятельности специалистов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» при консультировании лиц, обратившихся за помощью. Также представленные в исследовании инновационные разработки могут быть распространены в деятельности других учреждений, проводящих семейные консультации.

Исследование осуществлялось посредством методов наблюдения, беседы, анкетирования, сбора анамнестических сведений - при взаимодействии с родителями, во время конференций, тематических видео-лекций, подкастов, учебных кейсов; анализ уже разработанных моделей консультационной помощи учреждений-коллег; моделирование – в целях создания самого алгоритма помощи.

Проблема взаимодействия образовательных учреждений с родителями является очень давней. Изначально она обнаруживается в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Новикова. Суть ее сводится к организации рационального сотрудничества педагогов с родителями с целью их просвещения.

Просвещение родительского сообщества с тех времен подразумевало процесс распространения знаний о принципах воспитания и образования детей.

Необходимость такой деятельности возникла в связи с мнением о том, что первые знания ребенок все-таки получает из семьи, до того момента, как он начнет посещать образовательное учреждение. С этого начинает свою реализацию система непрерывного образования.

Исследователи современности (М.Ю. Водянова, М.Л. Исаченкова, Ю.Е. Орлова и т. д.) также отмечают, что сейчас особенно остро назрела необходимость поиска новых способов взаимодействия с родительским сообществом.

Также (согласно положениям Письма Министерства образования РФ от 22 июля 2002 года) для развития педагогической компетентности необходимо ввести родительский всеобуч, который должен быть организован образовательными организациями разного порядка.

Кроме вопросов образования, многие родители обращаются и по проблемам нарушения внутрисемейного климата, что может быть связано с воспитанием в семье особого ребенка и рядом других межличностных проблем между членами семьи.

Данную проблему в своих исследованиях осветила Н.В. Мазурова. Автор, проанализировав совокупность запросов, определила разные типы семей, характеристики которых требуют от консультанта (в данном случае психолога) использовать разные подходы к разрешению их проблем.

Так, Н.В. Мазурова выделила уязвимые и регенеративные семьи. Разница их состоит в том, как члены семьи осознают свои проблемы, насколько они активны по их разрешению.

В том или ином случае от этой способности зависят все семейные ресурсы, используемые как условия для полноценного воспитания здоровой личности ребенка.

Так, целесообразным является организовать комплексную поддержку всей семье в процессе получения ей нового психолого-педагогического опыта по развитию детей.

Задачи Службы соответствуют задачам реализации мероприятия в рамках выполнения государственного задания.

Деятельность Службы поддерживается внешними партнерами. Так, взаимодействие осуществляется с координатором проекта от Департамента образования Курганской области; руководителями отдела образования, администрацией образовательных, медицинских организаций и организаций социальной сферы: Курганской, Оренбургской, Свердловской, Тюменской, Челябинской областей.

При оказании услуг специалисты ориентируются на принципы: активности (клиент сам подает запрос и сознательно заинтересован в решении собственной проблемы); доступности (форма взаимодействия, временные и личностные границы клиента учитываются первостепенно); системности (учитываются результаты всех этапов консультирования, привлекаются специалисты разных профилей, компетентные в соответствующих вопросах); целесообразности (деятельность Службы всегда направлена на разрешение проблемы, с которой обратился клиент).

Основной пласт работы Службы в соответствии с представленной нами моделью обеспечивается консультантами. В службе консультационные услуги оказывают тридцать два консультанта. Это специалисты в области логопедии (по вопросам развития и коррекции письменной и устной речи), дефектологии (по вопросам воспитания детей, имеющих отклонения в развитии), специальной психологии (по вопросам развития детей, имеющих отклонения в развитии), социальные педагогики (по вопросам преодоления сложных жизненных ситуаций), психологического консультирования (по вопросам развития, воспитания, профилактике различных отклонений в психическом и социальном развитии), а также диспетчер службы, руководитель службы и студенты-волонтеры.

Работа консультантов осуществляется посредством таких форм и методов, как информирование о деятельности службы, осуществление очных и дистанционных индивидуальных консультаций, анкетирование, организации вебинаров и обучающих мероприятий группового характера для родителей (конференций, тематических видеолекций, подкастов).

Получатели услуг имеют возможность обратиться для записи на консультацию лично или через консультанта службы, структурные подразделения вуза (по адресу: г. Шадринск, ул. Кондюрина, 28, кабинет 102), дистанционно: позвонить по номеру телефона службы: 8908837-35-15, или на горячую линию: +7800444-22-32. Есть возможность записи онлайн, через страницу ВКонтакте, электронный адрес службы, через официальный сайт ФГБОУ ВО «ШГПУ».

Для поддержки родительского сообщества моделью предусмотрено размещение дополнительной информации от специалистов:

– на сайте службы по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи (https://shgpi.edu.ru/struktura-universiteta/f13/ps-sluzhba/poleznye-materialy-dlja-roditelei/);

– на странице ВКонтакте службы психолого-педагогической помощи (https://vk.com/public218494920), где потенциальные клиенты могут найти ответы на интересующие их вопросы, следить за новой информацией.

В 2023 году нами были организованы и проведены просветительские мероприятия для родителей (законных представителей), в рамках Всероссийской недели родительской компетентности проведено 45 мероприятий (апрель, октябрь). В ходе проведения обучающих мероприятий было выдано 5 345 сертификатов родителям (законным представителям).

Предварительно были выявлены вопросы, интересующие большую часть родительского контингента. В этом нам оказывали помощь партнеры образовательных организаций Курганской, Оренбургской, Свердловской, Тюменской, Челябинской областей.

Мероприятия для всех заинтересованных лиц проводились в очном и дистанционном форматах: лекционном, дискуссионном, обучающем.

После регистрации и посещения мероприятия выдавался сертификат участника с использованием соответствующей программы по автоматическому созданию сертификатов и их рассылке.

По данным журнала услуг, в 2023 году нами реализовано 50 069 услуг (по плану – 50 000 услуг). Количество обратившихся граждан составило 9 316 человек, из них 8 308 обратились за консультационной помощью более одного раза. Большее количество консультаций было оказано в дистанционной форме, что составило 53%, в очном формате - 32,3%, обучающих мероприятий с выдачей сертификата - 10,7%, через опрос-анкетирование с обратной связью – 4,1%.

Сведения показывают, что чаще всего за консультационной помощью обращаются родители дошкольников в возрасте 3–8 лет (26,7%). Также проблемные вопросы возникают у категории родителей, воспитывающих младших школьников в возрастном периоде 7–12 лет (18,3%).

На третьем месте по частоте обращений оказались родители подростков 12–15 лет (13,6%).

Меньший процент обращений был замечен относительно, 15–18 лет (7,4%). См. рис. 2.

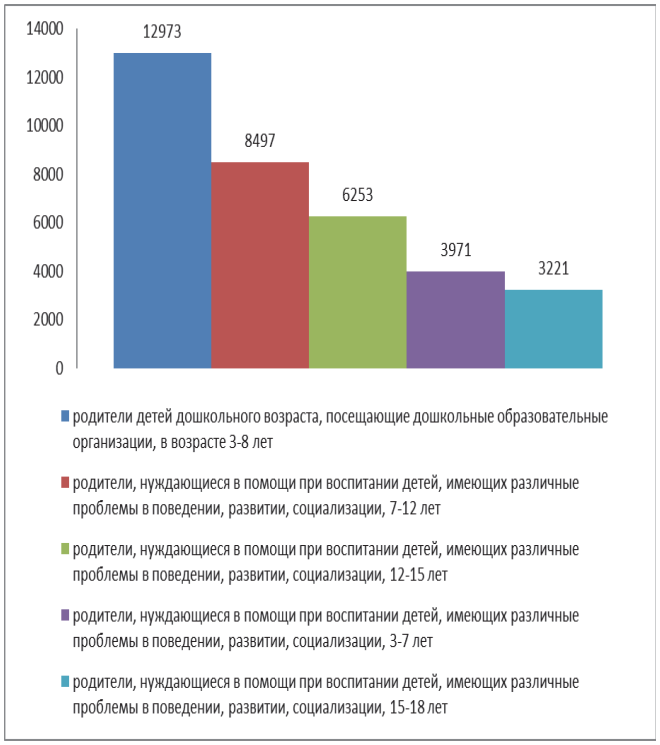


Рис. 2. Частота обращений за консультационной помощью родителей разных категорий

Запросы, поступающие от родителей, отражали суть следующих проблем: в преимуществе знание психофизиологических особенностей в развитии ребенка (22,0%), что свидетельствует о недостатке информации о возрастных закономерностях на разных этапах развития; проблемы детей и подростков, возникающие в процессе становления их личности (16,1%), в особенности отражающие сложности межличностного взаимодействия родителя и ребенка, а также ребенка и социума (педагогов, сверстников) (12,7%).

Другие вопросы оказались менее актуальными для родительского сообщества. Так, проблема организации образовательного процесса составила 9,1%, выявления способностей ребенка – 8,8%, проблема компьютерной зависимости заинтересовала 8,4% родителей (см. рис. 3).

Чаще всего обращались за услугами к консультантам лица среднего возраста (30–40 лет), реже – молодые родители до 18 лет и возрастные родители – старше 60 лет.

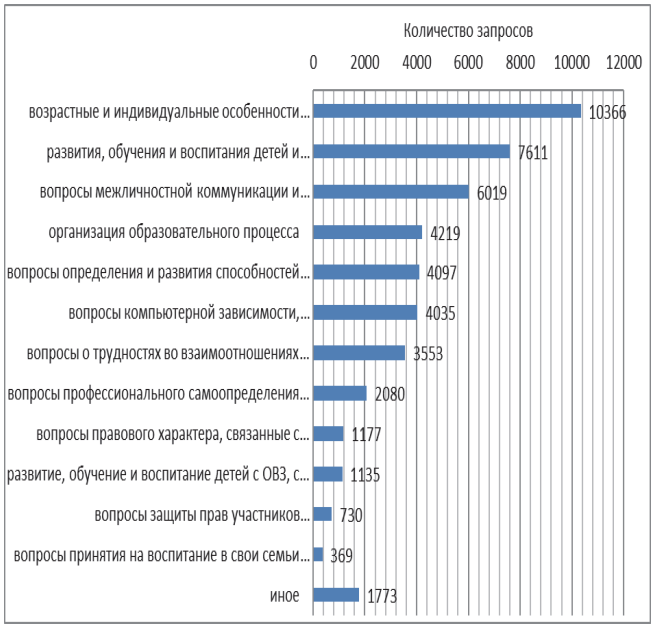


Рис. 3. Частота запросов родителей (законных представителей) на оказание консультационной помощи в Службе

Для обеспечения лучшего качества консультаций моделью Службы предусмотрено материально-техническое оснащение. Оно представлено зоной ожидания для получателей услуг, которая содержит комфортные посадочные места, информационную зону (с размещением справочной информации на стендах), зону для консультаций с необходимым оборудованием для работы специалистов (кабинет для работы с психологом, сенсорная комната, лаборатория психического развития – для консультаций у логопеда и дефектолога), зону присмотра за детьми.

При получении услуги в очном формате родитель может оставить ребенка со студентом-волонтером или специалистом службы. Помещение оснащено специальным оборудованием для развития детей разного возраста.

В Службе ФГБОУ «ШГПУ» созданы условия принятия на консультацию лиц с ограниченными возможностями здоровья, что подтверждается специально организованной архитектурной безбарьерной средой (пандус, подъемник, широкое пространство для передвижения внутри помещения, кнопка вызова, информационные таблички на стенах и т. д.).

Так, на входной двери имеется табличка (со специальным шрифтом для зрительной навигации) – для лиц, имеющих нарушения зрения; оборудование для общения с глухими клиентами, а также с лицами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, и лицами с интеллектуальными нарушениями.

Содержательный аспект деятельности Службы можно отразить в обоснованных нами этапах консультирования:

Первый этап: установление контакта и положительного настроя с клиентом (родителем или законным представителем).

Второй этап: прояснение сути проблемы клиента (беседы, диалоги, получение информации).

Здесь акцентируем внимание на том, что большинство родителей имеет свою точку зрения на видение проблем. В связи с этим выслушиваем родителей, задаем уточняющие вопросы, если необходимо – проводим психологическую диагностику.

Третий этап: стратегический. Осуществляется информирование родителей, убеждение или разъяснение сути проблемы, запроса, с которым они обратились.

Четвертый этап: реализации плана. Именно здесь подбираем консультанта, который определяет способы разрешения проблемы, разрабатывает рекомендации и проводит консультацию родителей в соответствующей ситуации форме (очной, дистанционной, индивидуальной, групповой).

Пятый этап: оценочный. После консультирования родителей получаем от них обратную связь.

Во время оказания консультативной помощи родителям в содержательный компонент модели также были включены аппаратные комплексы, разработанные специалистами-практиками Института психологии и педагогики совместно с обучающимися программистами Института информационных технологий, точных и естественных наук.

Все представленные программы запатентованы и активно используются при консультировании родителей.

Одна из таких программ – VIZITMANAGER: LOGO. Она представляет собой электронную систему учетов клиентов консультационного кабинета. Программа позволяет реализовывать следующую работу: создание базы данных, содержащей сведения о клиентах; возможность подготовка расписания занятий клиента

со специалистами различного профиля (логопеда, психолога, дефектолога и др.); возможность сотрудничества и комплексной работы специалистов разных областей с одним пациентом.

Программа «NEUROFASE». Является программным средством для специалиста и клиента, которое одновременно реализует следующие возможности: анализ состояния речевой функции; подбор комплекса упражнений с инструктажем по их выполнению; обеспечение средствами программы видео- и аудиосвязи со специалистом для получения консультации и инструкций работы с приложением [1].

Программа «ЛОГОРИТМ+» предназначена для лиц, имеющих трудности с ритмической составляющей организма. Так, разработка может быть применима при работе специалиста с клиентами, имеющими заикание или тревожные расстройства психической сферы. Суть представленной программы состоит в сопровождении речевой деятельности клиента, пришедшего на консультацию, звуком метронома. Такой механизм способствует успокоению клиента и нормализации его внутреннего состояния, что обеспечивает успешность в выявлении запроса, а также в последующем решении проблемы [2].

«Домашним помощником» в выполнении практических рекомендаций родителей с ребенком может стать веб-приложение «ДеТвоРа» с дистанционной системой управления [3].

Платформа представляет собой цифровое пространство для развития детей с готовыми играми, упражнениями и заданиями. Работа ребенка в приложении может контролироваться со стороны родителей, а также через систему дистанционной связи в процессе оценивания и чат-сообщений со специалистом. Кроме этого, родитель всегда может получить дополнительную консультацию и необходимые рекомендации через представленную систему в процессе общения с консультантом.

Одним из важных моментов деятельности консультантов нашей Службы выступает оценка качеств услуг. Такая оценка состоит из нескольких компонентов: качества помощи, оказываемой клиенту (уровень разрешения проблемы, в том числе частота обращения с одним и тем же запросом со стороны родителя), а также рефлексия самого консультанта.

Относительно клиентов оценка качества услуг может осуществляться как в очном – межличностном контакте со специалистом, так и быть подтверждена на бумажных носителях и через Яндекс-форму (https://forms.yandex.ru/u/63c672d0068ff04bd23a57e2/).

Механизм осуществления такой оценки предполагает фиксирование электронного адреса клиента в системе Службы ФГБОУ ВО «ШГПУ», а также при регистрации на портале «Растимдетей.РФ».

В настоящий момент в оценке качества услуг, оказанных нашими специалистами, приняло участие 820 человек, из них 800 человек поставили 5 баллов, 12 человек – 4 балла, 3 балла оценили 2 родителя и 1 балл поставили 6 человек.

Из всех респондентов 97,5% удовлетворены качеством полученной услуги. Выразили готовность рекомендовать консультационную помощь, оказываемую консультантами, своим знакомым и родственникам 98,3%. Полученную информацию готовы применять в жизни 99,6% опрошенных (см. рис. 4).

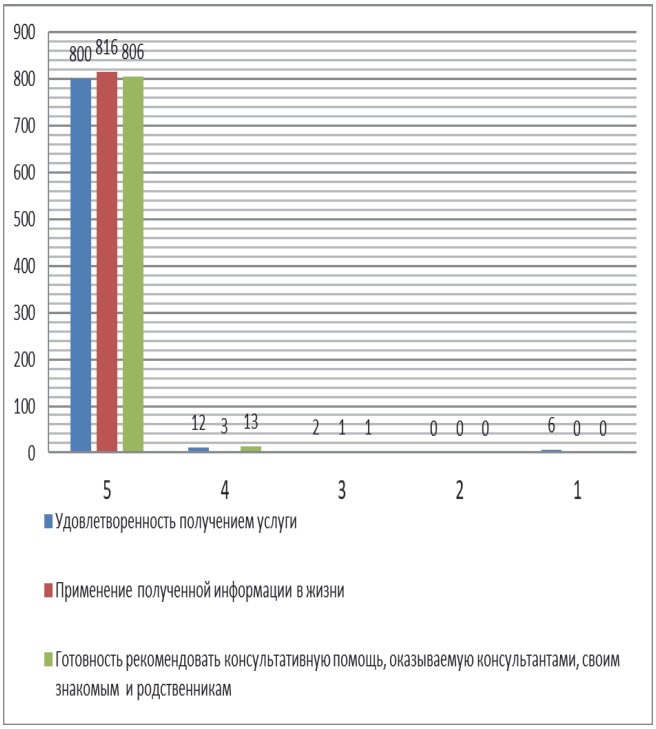


Рис. 4. Показатели оценки качества услуг, представленные обратной связью от родителей (законных представителей)

В перспективе нами планируется совершенствовать консультационную работу Службы за счет того, чтобы оказывать помощь родителям, имеющим более сложную степень инвалидности и, возможно, даже статус ОВЗ.

В этом направлении у нас имеются созданные и запатентованные разработки.

Одна из них – программно-аппаратный комплекс «Виброслух». Его функциями являются консультирование клиентов, имеющих нарушения слуха в степени глухоты. Суть этого устройства состоит в переводе звучащей речи в сигналы азбуки Морзе, передаваемые на встроенное в специализированные наушники вибрационное устройство, например, при разговоре с человеком.

Приложение «Pic2Speech» направлено на взаимодействие с клиентами, имеющими тяжелые формы речевых патологий, а также другие нарушения межличностной коммуникации. С его помощью появляется возможность осуществлять общение с людьми, имеющие определенные нарушения [4].

Таким образом, разработанная нами модель алгоритмизирует процесс работы с родителями, делает его доступным для их понимания, позволяет точно следовать рекомендациям, полученным от специалистов, и применять их на практике в своей жизни.

Использование ее в практической деятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», а также других государственных и/или частных учреждений-коллег позволяет успешно реализовывать задачи, поставленные государством по отношению к социальному институту – семье.

На текущий год эффективность модели оправдалась, что прослеживается по цифрам (50 069 услуг, 9 316 клиентов), а также по результатам деятельности наших специалистов (98,3% респондентов удовлетворены и готовы применять полученную помощь на практике). Кроме того, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» является обладателем II места в номинации «Лучшая практика психолого-педагогического консультирования» во II Всероссийском конкурсе лучших практик консультирования родительского сообщества в 2023 году (г. Москва). В 2024 году специалистами Шадринского государственного педагогического университета будет продолжена работа по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (ЗП).

Составляющие компоненты представленной в исследовании модели, по нашему мнению, обладают гибкостью, поэтому в дальнейшем мы планируем привести их на путь обновления и усовершенствования в связи с изменяющимися потребностями общества и государства.

Библиографический список

1. Алексеев И.А., Вебер А.А., Копорулин А.А. Учебный проект приложения для организации альтернативных способов коммуникации лиц с ОВЗ. *Гуманитарные науки*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2022; № 4 (77).
2. Алексеев И.А., Вебер А.А., Гостева Я.Ю. Возможности компьютерной программы «ЛОГОРИТМ+» в коррекции заикания посредством ритмической стимуляции речи. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65 (4).
3. Неустроева Е.С. Педагогические условия для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. *Вестник ШГПУ*. 2023; № 3 (59). 55–62.
4. Алексеев И.А., Вебер А.А. Коррекционная программа по восстановлению речи при моторной афазии эфферентного типа для приложения «NEUROFASE». *Вестник Шадринского государственного педагогического университета.* 2021; № 4 (52).

References

1. Alekseev I.A., Veber A.A., Koporulin A.A. Uchebnyj proekt prilozheniya dlya organizacii al'ternativnyh sposobov kommunikacii lic s OVZ. *Gumanitarnye nauki*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2022; № 4 (77).
2. Alekseev I.A., Veber A.A., Gosteva Ya.Yu. Vozmozhnosti komp'yuternoj programmy «LOGORITM+» v korrekcii zaikaniya posredstvom ritmicheskoj stimulyacii rechi. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65 (4).
3. Neustroeva E.S. Pedagogicheskie usloviya dlya razvitiya svyaznoj rechi detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik ShGPU*. 2023; № 3 (59). 55-62.
4. Alekseev I.A., Veber A.A. Korrekcionnaya programma po vosstanovleniyu rechi pri motornoj afazii `efferentnogo tipa dlya prilozheniya «NEUROFASE». *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 4 (52).

Статья поступила в редакцию 09.01.24

УДК 376 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-195-197

Sarmutdinova G.B., *teaching assistant, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: galia_biriketovna@mail.ru*

THE PROCESS MODEL OF LABOR EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES. In the article, on the basis of an activity-based approach, concretized by a set of principles (priority of work as a socially significant and personal need for extracurricular activities, activity), and an axiological approach supplemented by a set of principles (implementation of value orientation in extracurricular activities, reflexivity), implemented in a sequence of blocks: targeted, meaningful, effective, a characteristic of the process model of labor is given education of younger students in extracurricular activities. The blocks of the author's model have been clarified. The author's characteristic of the concepts "process model", "labor education of a younger student" is given. The allocation of the stages of the studied process (activity-predictive, heuristic, value-oriented) is justified. The characteristic of the directions of labor education of younger schoolchildren in extracurricular activities is presented: professional education, socially useful, social. The theoretical analysis and analysis of the author's experience allows to determine the criteria (knowledge, relational and behavioral) and level indicators of labor education of younger schoolchildren in extracurricular activities.

Key words: **process model, model of labor education, labor, extracurricular activities, junior high school student**

Г.Б. Сармутдинова, *асс., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: galia_biriketovna@mail.ru*

ПРОЦЕССНАЯ МОДЕЛЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор статьи предлагает последовательность блоков процессной модели трудового воспитания младших школьников. Эта модель основана на деятельностном подходе, который учитывает приоритетность работы как социально значимой и личной потребности, а также активности. Также исследуемая модель включает аксиологический подход, который фокусируется на реализации ценностных ориентаций и рефлексивности во внеучебной деятельности. В статье также даны уточнения блоков авторской модели. Автор приводит свои определения понятий «процессная модель» и «трудовое воспитание младшего ученика». Обоснованно выделение этапов исследованного процесса (деятельностно-прогностический, эвристический, ценностно-ориентировочный). Представлена характеристика направлений трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности: профессиональное просвещение, общественно полезное, социальное. Теоретический анализ и анализ опыта автора позволил определить критерии (знаниевый, отношенческий и поведенческий) и уровневые показатели трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: **процессная модель, трудового воспитания, внеурочная деятельность, младший школьник**

Педагогическое моделирование способствует управлению моделируемым процессом, выявлению и снижению возможных рисков. Важнейшая задача образовательной организации – создание воспитательной социальной среды, поддержание идеала образованного, культурного и трудолюбивого человека, обладающего благородным духом и горячим сердцем. Очевидно, что необходимо совершенствовать трудовую подготовку, воспитание и профориентацию младших школьников, при этом главная цель – привить любовь к труду и уважение к людям, занятым трудом, а также ознакомить младших школьников с основами современного производства, развивать их трудовые навыки и способности, а также стимулировать осознанный выбор профессии. Трудовое воспитание младших школьников в рамках внеурочной деятельности формирует привычку к систематическому труду и должно иметь приоритетное значение в условиях модернизации образования.

Цель – теоретически обосновать продуктивность процессной модели трудового воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности.

Объект – процессная модель трудового воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности.

Задачи для достижения данной цели:

1. Уточнить содержание понятий «процессная модель», «трудовое воспитание младшего школьника».
2. Выявить этапы трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.
3. Определить критерии и уровни трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Научная новизна процессной модели: уточнено содержание понятий «процессная модель», «трудовое воспитание младшего школьника»; выявлены этапы трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности; разработана и теоретически обоснована процессная модель трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности; определены критерии и уровневые показатели процессной модели трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Методологическим основанием построения процессной модели трудового воспитания младшего школьника во внеурочной деятельности явились работы Dewar G. [1], Grochowalska M. [2], Алиомаров Л.М. [3], Аллагулов А.М. [4], Борытко Н.М. [5], Григорьев Д.В. [6], Лодатко Е.А. [7], Мельничук И.А. [8], Опарина С.А. [9] в области актуальных общедидактических принципов педагогического моделирования.

Н.М. Борытко утверждает, что педагогическое моделирование является основой теоретического уровня научных исследований [5].

Модель – это система, воспроизводящая основные свойства исходной системы. А.А. Остапенко определяет модель как техническую реализацию структуры педагогической реальности [10], которая в нашем исследовании представляет процессную модель трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

В свою очередь, Б.А. Глинский определяет модель как связь теории с предметом исследования, отражающую систему элементов и их взаимосвязи [11].

В процессе создания модели процесса трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности мы руководствовались этапами моделирования, определенными Н.М. Борытко [5]. Эти этапы включали поиск образной аналогии, проверку достоверности образа, его соответствия наблюдаемой реакции, введение аналогии в логические рамки и проверку материальности и ценности аналогии.

Авторская процессная модель трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности носит целенаправленный и управляемый характер, относится к процессному типу и отражает цель, содержание, методы, функции, формы работы, этапы, педагогические условия, критерии и уровни трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Методологической основой данной модели является деятельностный подход, основанный на идеях Ю.Ф. Кузнецова (совместная деятельность преподавателя и учащихся, направленную на достижение воспитательных, воспитательных и развивающих целей в процессе обучения [12]); Этот подход, также предложенный Т.А. Черниковой [13], основан на организации активного обучения с учетом развития личности учащихся, их интеллектуальных и творческих способностей. Основная цель такого подхода – создать условия для саморазвития студентов и обеспечить основу для активации их возможностей для самообразования. Этот подход определяется как методологическая и технологическая направленность на достижение конкретного результата с использованием соответствующих дидактических, организационных и научно-методических инструментов.

Последовательность этапов (деятельностно-прогностический, эвристический, ценностно-ориентированный) содержит информацию о целях, методах и показателях эффективности. Выделяют два основных компонента процессной модели: информацию о состоянии моделируемого явления, включая цели, методы и показатели эффективности, и последовательность переходов между состояниями. Исследуемый процесс имеет упорядоченное, целенаправленное, управляемое и поступательное развитие, а также характеризуется непрерывностью.

Целевой блок процессной модели трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности связан с деятельностным и аксиологическим подходами, которые обеспечивают трудовое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности как непрерывную связь.

В основе процессной модели лежит *содержательный блок,* представляющий взаимосвязь всех компонентов трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности: функции, методы, формы и направления трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

Остановимся на задачах, которые отражены в содержательном блоке исследуемого процесса.

1. Развитие мотивационных факторов, в том числе удовлетворение потребностей, стимулирование интереса, чувства ответственности, позитивного и эмоционально напряженного отношения к работе.
2. Формирование комплекса знаний, необходимых для успешного выполнения трудовых задач, выбора профессии, самоопределения в обществе, жизни и карьеры.
3. Определение способов ведения общественно полезной и продуктивной деятельности. Применение теоретических знаний на практике, умение творчески мыслить.

Уточним направления трудового воспитания младших школьников во внеклассной деятельности:

– *Профессиональное просвещение* – это знакомство младших школьников с современными видами труда и особенностями различных профессий. В рамках данного направления проводятся систематические мероприятия, направленные на выявление студентов с особыми способностями и интересами, чтобы помочь им сделать правильный выбор профессии, соответствующей их индивидуальным возможностям.

– *Общественно-полезное направление* включает в себя такие мероприятия, как помощь ветеранам и инвалидам, изготовление игрушек, ремонт школьной библиотеки и уборка исторических памятников.

– *Социальное направление* позволяет удовлетворить бытовые нужды семьи или коллектива путем выполнения младшими школьниками личностно значимой работы, такой как уборка, стирка личных вещей, уход за животными, уход за цветами, покупка продуктов, создание комфорта и удобства в доме, а также мелкий ремонт одежды. Они также участвуют в мероприятиях по самообслуживанию в школе, включая уборку классов, подготовку помещений к занятиям и уборку мусора на территории школы. Вне школы младшие школьники занимаются деятельностью по самообслуживанию во внеклассных учреждениях, таких как студии, секции, клубы, оздоровительные лагеря, а также в рамках походов и экскурсий.

Именно социальное направление трудового воспитания младших школьников обеспечивает воспитание сознательного отношения к труду, рассматриваемого как основная потребность, а также развитие таких качеств, как трудолюбие, добросовестность, способствующих успеху в труде.

Результативный блок включает критерии и уровневые показатели трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Выявлено, что продуктивность трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности определяется посредством следующих критериев: знаниевый, отношенческий и поведенческий.

Результаты исследования позволяют определить содержание уровней по знаниевому критерию трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности:

1. Высокий уровень: младшие школьники, полностью осведомленные о работе взрослых, аналитически и последовательно описывают, как организована их работа. Во время общения с учителем они проявляют самостоятельность.

2. Достаточный уровень: младшие школьники, обладающие достаточными знаниями взрослой работы, осмысленно и последовательно характеризуют процесс организации работы, хотя и могут совершать небольшие ошибки. Однако они не всегда проявляют самостоятельность при общении с учителем.

3. Базовый уровень получения знаний – младшие школьники не имеют полного понимания работы взрослых. Они не всегда точно описывают эту работу и пропускают некоторые шаги при объяснении процесса организации работы. Во время беседы они не проявляют ярких эмоций и ориентируются на реакцию взрослых.

4. Низкий уровень приобретения знаний – младшие школьников незнакомы с взрослыми профессиями и не имеют представления о том, как организована их работа. Они не проявляют положительных эмоций и не являются независимыми.

Характеристика уровней по отношенческому критерию трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности позволяет отметить следующее:

1. Высокий уровень: младшие школьники во внеурочной деятельности по отношению к трудовому образованию характеризуется тем, что они успешно указывают название инструментов в соответствии с определенными профессиями и приводят практические примеры. Они также понимают, что конечный результат зависит от направления рабочих процессов и могут объяснить последствия отсутствия работы для сотрудника, а также привести пример результата другой профессии.

2. Достаточный уровень: младшие школьники во внеурочной деятельности по отношению к трудовому образованию означает, что они могут назвать инструменты в соответствии с определенными профессиями, хотя они могут совершать небольшие ошибки. Они также могут привести примеры из жизни и описать трудовые операции других профессий. Они достаточно понимают, что трудовые процессы направлены на достижение определенного результата и могут объяснить последствия отсутствия работы для сотрудника, а также назвать результаты работы в других профессиях.

3. Базовый уровень младших школьников во внеурочной деятельности применительно к трудовому образованию предполагает, что они знакомы с некоторыми инструментами, помогающими взрослым в их работе, но не всегда способны назвать конечный результат трудового процесса.

4. Низкий уровень младших школьников во внеурочной деятельности по отношению к трудовому воспитанию означает, что они не знают названий профессий и даже с помощью взрослого человека не в состоянии их идентифицировать. Они могут знать только два или три инструмента или они могут не знать их вообще. Они также не могут назвать трудовые операции или назвать очень мало. Они также не могут определить, в какой профессии совершается определенная трудовая операция.

Содержание уровня по поведенческому критерию трудового воспитания младших школьников во внеурочной деятельности дает основание отметить следующее:

1. Высокий уровень: младшие школьники, достигшие высокого уровня, демонстрируют способность самостоятельно отвечать и формулировать свои выводы. Они обладают обширным багажом знаний, включающим характеристики тяжелого труда у взрослых и детей в общей форме или на конкретных примерах.

2. Достаточный уровень: младшим школьникам, достигшим достаточного уровня, иногда требуется помощь, чтобы ответить самостоятельно и сформулировать выводы. Они обладают достаточно полным комплексом знаний, который включает в себя особенности трудолюбия у взрослых и детей в общей форме или на конкретных примерах.

3. Базовый уровень: младшие школьники, достигшие базового уровня, обладают определенными знаниями, но часто отвечают на вопросы дополнительными вопросами. Их знания неполны, потому что они не учитывают определенные аспекты тяжелой работы и ее важность.

4. Низкий уровень: младшие школьники, достигшие низкого уровня, либо не отвечают на вопросы, либо испытывают трудности и путаются. Их знаний недостаточно, так как они отвечают только на наводящие вопросы и дают односложные ответы.

Реализация процессной модели обеспечивает поэтапное, продуктивное трудовое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности. Представленные условия, позволяющие контролировать этот процесс и прогнозировать его исход, также являются частью этой модели. Таким образом, можно сделать вывод, что младшие школьники постепенно приобретают такими качествами, как трудолюбие, добросовестность, способность быть успешным в труде, понимают значимость труда взрослых, содержательно и последовательно дают характеристику организации своего труда.

Библиографический список

1. Dewar G. Features of children's of play. *Scientific journal*. 2016; № 4. 34–76.
2. Grochowalska M. Interactive learning environment for children in the beliefs of pre-school teachers. *Pedagogical journal*. 2016; № 11: 1–34.
3. Алиомаров Л.М. Труд как воспитательный элемент современного общества. *Проблемы и перспективы развития образования*. Пермь: Меркурий, 2013: 68–69.
4. Аллагулов А.М., Абулкаирова Г.Б. Актуальность трудового воспитания младшего школьника в современной начальной школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2020; № 1.
5. Борытко Н.М. Моделирование в психолого-педагогических исследованиях. *Известия ВГПУ*. 2006; № 1.
6. Григорьев Д.В. *Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор*: пособие для учителей. Москва: Просвещение, 2010.
7. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. Тольятти, 2014; № 1 (16): 126–128.
8. Мельничук И.А. *Трудовое и профессиональное воспитание младших школьников*: пособие для педагогов учреждений общего сред него образования с белорусским и русским языками обучения. Минск: Национальный институт образования, 2022.
9. Опарина С.А. Развитие познавательного интереса младших школьников во внеурочной деятельности. *Начальная школа*. 2018; № 12: 37–41.
10. Остапенко А.А. *Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии.* Москва: Народное образование, 2007.
11. Глинский Б.А. *Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ*. Москва: Издательство МГУ, 1965.
12. Кузнецов Ю.Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики. *Специальное образование*. 2006; № 6.
13. Черникова Т.А. Роль деятельностного подхода в современных образовательных технологиях. *Успехи современного естествознания*. 2005; № 5: 33–34.

References

1. Dewar G. Features of children's of play. *Scientific journal*. 2016; № 4. 34-76.
2. Grochowalska M. Interactive learning environment for children in the beliefs of pre-school teachers. *Pedagogical journal*. 2016; № 11: 1-34.
3. Aliomarov L.M. Trud kak vospitatel'nyj `element sovremennogo obschestva. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*. Perm': Merkurij, 2013: 68-69.
4. Allagulov A.M., Abulkairova G.B. Aktual'nost' trudovogo vospitaniya mladshego shkol'nika v sovremennoj nachal'noj shkole. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 1.
5. Borytko N.M. Modelirovanie v psihologo-pedagogicheskih issledovaniyah. *Izvestiya VGPU*. 2006; № 1.
6. Grigor'ev D.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov: metodicheskij konstruktor*: posobie dlya uchitelej. Moskva: Prosveschenie, 2010.

7. Lodatko E.A. Tipologiya pedagogicheskih modelej. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika, psihologiya. Tol'yatti, 2014; № 1 (16): 126-128.
8. Mel'nichuk I.A. *Trudovoe i professional'noe vospitanie mladshih shkol'nikov*: posobie dlya pedagogov uchrezhdenij obschego sred nego obrazovaniya s belorusskim i russkim yazykami obucheniya. Minsk: Nacional'nyj institut obrazovaniya, 2022.
9. Oparina S.A. Razvitie poznavatel'nogo interesa mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Nachal'naya shkola*. 2018; № 12: 37-41.
10. Ostapenko A.A. *Modelirovanie mnogomernoj pedagogicheskoj real'nosti: teoriya i tehnologii.* Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2007.
11. Glinskij B.A. *Modelirovanie kak metod nauchnogo issledovaniya: gnoseologicheskij analiz*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1965.
12. Kuznecov Yu.F. Deyatel'nostnyj podhod k ucheniyu i osnovnye kategorii pedagogiki. *Special'noe obrazovanie*. 2006; № 6.
13. Chernikova T.A. Rol' deyatel'nostnogo podhoda v sovremennyh obrazovatel'nyh tehnologiyah. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2005; № 5: 33-34.

Статья поступила в редакцию 12.01.24

УДК 371.214 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-197-199

Sukhanova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), doctoral postgraduate, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: tv.sukhanova@mail.ru*

ON THE INFLUENCE OF HYGIENIC STANDARDS UPON THE CURRICULUM OF RUSSIAN SCHOOLS. The article reveals the influence of hygienic standards, which determine the maximum volume of teaching load, on the formation of Russian school curricula. The author presented results of a retrospective analysis of the dynamics of the indicator of the maximum permissible volume of educational workload for schoolchildren for 1966–2023. The article shows instability and significant fluctuations in the values of this indicator. The author introduces a concept of "curriculum capacity," which is understood as the maximum allowable amount of instructional time for studying all school subjects during a certain academic period. Hygienic standards of teaching load influence both the selection of educational content at school and the distribution of educational time between school subjects.

Key words: **curriculum, school, content of education, hygienic standards, history of pedagogy**

Т.В. Суханова, *канд. пед. наук, докторант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tv.sukhanova@mail.ru*

О ВЛИЯНИИ ГИГИЕНИЧЕСКИХ НОРМ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ РОССИЙСКИХ ШКОЛ

Статья посвящена изучению влияния гигиенических норм, которые определяют предельные объемы учебной нагрузки, на формирование учебных планов российской школы. Представлены результаты ретроспективного анализа динамики предельно допустимых объемов учебной нагрузки школьников за 1966–2023 гг.; показана неустойчивость, и зафиксированы существенные колебания значений показателя. Автор вводит понятие «емкость учебного плана», которое понимается как предельный (максимальный) объем учебного времени на освоение всех образовательных программ по учебным предметам и курсам в течение некоторого учебного периода. Доказано, что гигиенические норм учебной нагрузки оказывают влияние как на отбор содержания общего образования, так и на распределение учебного времени между учебными предметами.

Ключевые слова: **учебный план, школа, содержание образования, гигиенические нормы, история педагогики**

При обсуждении школьных учебных планов к числу актуальных вопросов, наиболее остро воспринимаемых педагогической общественностью, традиционно относится распределение аудиторной учебной нагрузки между учебными предметами. Эта прикладная проблема является производной от фундаментальной научной проблемы структурирования содержания общего образования. В ключевых отечественных теоретико-методологических разработках, посвященных структуре содержания общего образования (В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Л.М. Перминова, М.Н. Скаткин и др.) [1, с. 47], несмотря на различие концептуальных подходов, прослеживается идея первичности структуры содержания образования по отношению к структуре учебного плана. Так, по мнению И.К. Журавлева, распределение учебных часов должно быть детерминировано «ролью и значением учебного предмета» [2, с. 190] в достижении целей образования. При этом представители всех научных школ едины в признании объективной необходимости ограничить объем содержания общего образования определенными рамками. «Конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры, <…> опредмечивание замысла о целях обучения» [3, с. 22] всегда сопряжено с противоречием между стремлением к точности, полноте модели – и закономерностями развития обучающихся (в частности, особенностями когнитивного развития). Известно, что повышение качества образования не находится в прямой зависимости от расширения его содержания. В связи с этим при формировании школьных учебных планов учитываются гигиенические нормы, ограничивающие объем учебной нагрузки в соответствии с возрастными физиологическими возможностями растущего человека.

В ходе исследования мы зафиксировали различные наименования документов, регулирующих организацию образовательного процесса («Санитарные правила по устройству и содержанию общеобразовательных школ», «Гигиенические требования к условиям обучения школьников», «Санитарно-эпидемиологические требования» и пр.). В рамках статьи для обозначения объекта исследования мы используем понятие «гигиенические нормы». Объект исследования: гигиенические нормы учебной нагрузки в российских школах. Предмет исследования: показатели предельно допустимого объема учебной нагрузки обучающихся (далее – предельная учебная нагрузка).

Цель исследования: изучить влияние гигиенических норм учебной нагрузки на учебный план российской школы.

В ходе проведенного исследования решались задачи анализа показателей предельной учебной нагрузки школьников, их ретроспективного сопоставления, выявления их влияния на школьные учебные планы.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении гигиенических норм учебной нагрузки на общетеоретическом уровне в качестве фактора влияния на школьный учебный план и (косвенно) на содержание образования. Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании введения понятия «емкость учебного плана», практическая значимость работы заключается в изучении динамики показателей гигиенических норм учебной нагрузки школьников.

Исследования в сфере школьной гигиены начались в XIX в.; физиолог и гигиенист Ф.Ф. Эрисман одним из первых обратил внимание на отрицательное влияние учебных перегрузок на физическое развитие и состояние здоровья школьников. На основе проведенных наблюдений и экспериментальных исследований он зафиксировал, что «…число уроков слишком велико и учащиеся чрезвычайно завалены приготовительными работами …» [4, с. 22–23] и предложил меры по упорядочиванию учебных занятий. В дальнейшем были разработаны шкала дневной и недельной умственной работоспособности обучающихся, шкала трудности учебных предметов и требования к организации образовательного процесса, в том числе гигиенические нормативы аудиторной образовательной нагрузки. В 1974 году в СССР впервые утверждены санитарные правила, нормирующие отдельные аспекты организации образовательного процесса, с течением времени показатели предельной учебной нагрузки школьников постоянно пересматривались.

Решения об изменении этих показателей обосновывались физиологами (в Научном центре охраны здоровья детей, подростков и молодежи РАМН традиционно проводятся лонгитюдные исследования влияния учебных нагрузок на здоровье школьников [5]), принимались с учетом мнения Академии педагогических наук (Российской академии образования), при этом и сегодня механизм определения показателей предельной учебной нагрузки не прозрачен, преемственности в инструментарии измерений и оценки не наблюдается. Несмотря на предпринимаемые усилия по оптимизации предельной нагрузки, к этим показателям остается много вопросов.

Сегодня в России гигиенические нормы учебной нагрузки в школах закрепляются в форме нормативных документов и регламентируют, в частности, следующие параметры образовательного процесса: продолжительность учебной недели, предельный (максимальный) недельный объем аудиторной образовательной нагрузки и внеурочной деятельности, продолжительность урока и требования к составлению расписания, объем времени для выполнения домашних заданий [6].

Для анализа влияния гигиенических норм учебной нагрузки на учебный план российской школы в своем исследовании мы вводим понятие «емкость учебного плана». Это расчетный показатель, определяющий предельный (максимально допустимый) объем учебного времени на освоение всех образователь-

ных программ по учебным предметам и курсам в течение некоторого учебного периода (учебная неделя, учебный год, учебный семестр или четверть, уровень общего образования и т. д.).

Емкость учебного плана – количественная характеристика объема содержания общего образования, обозначающая возможность включения в учебный план определенного количества учебных предметов (курсов) обязательной и вариативной частей учебного плана, каждый из которых изучается в течение определенного количества академических часов (1).

$$F = (N_1 \times T_1 + N_2 \times T_2 + ... + N_i \times T_i) + (k_1 \times t_1 + k_2 \times t_2 + ... + k_m \times t_m) \quad (1),$$

где F – емкость учебного плана,

$N_{1, 2,...i}$ – учебные предметы (курсы) обязательной части учебного плана,

$k_{1, 2,...i}$ – учебные предметы (курсы) вариативной части учебного плана,

T – время на освоение обязательной части учебного плана,

t – время на освоение вариативной части учебного плана.

Емкость учебного плана находится в прямой зависимости от нормативно установленных значений показателей предельной учебной нагрузки, при этом введение понятия «емкость учебного плана» позволяет проводить теоретический анализ влияния гигиенических норм на учебный план. Например, в рамках культурологической теории содержания образования понятие «емкость учебного плана» уточняет условия перехода от уровня общего теоретического представления к конкретно-практическим уровням и к уровню педагогической действительности [7, с. 82].

Результаты проведенного нами ретроспективного анализа емкости федеральных (типовых, базисных, рекомендуемых) учебных планов за 1966–2023 гг. свидетельствуют о значительных колебаниях значений показателя. В 1966–1967 уч. г. предельная учебная нагрузка в V–XI классах была снижена в целях устранения перегрузки школьников [8]; однако уже с 1970 года показатели вновь были пересмотрены (табл. 1). В дальнейшем на протяжении 50 лет наблюдаются колебания значений показателя.

Таблица 1

Объемы предельной учебной нагрузки в V–XI классах в 1966–2021 гг. (гигиенические нормы для 6-дневной учебной недели)

Класс	*Объем предельной учебной нагрузки (по годам), акад. ч. в неделю*							
	1966	*1970*	*1974*	*1986*	*1993*	*1997*	*2004*	*2021*
V	30	30	30	30	32	31	31	32
VI	30	30	30	30	33	32	32	33
VII	30	30	30	30	35	34	34	35
VIII	30	30	30	30	35	35	35	36
IX	30	32	32	31	36	35	35	36
X	30	32	32	31	38	36	37	37
XI	30	32	32	31	38	36	37	37

В период 1966–2021 гг. зафиксирован тренд на увеличение емкости учебного плана, при этом показатель был максимальным в 1993 году, в 1997 г. несколько снизился, а впоследствии вновь вырос. В годовом выражении (без учета периодов каникул и экзаменов продолжительность учебного года составляет около 34 учебных недель) различия в показателях емкости учебного плана V–XI классов составляли в этот период от 68 до 259 акад. ч. в год (в пересчете на 34 учебные недели) (табл. 2).

Различия между предельными показателями емкости учебных планов в различные годы свидетельствует о подвижности оснований определения гигиенических норм. Данные табл. 1 и 2 иллюстрируют значительные изменения этого показателя. В своих предыдущих публикациях [9] мы уже анализировали вариативность показателей учебной нагрузки, однако не рассматривали связь емкости учебных планов с содержанием образования.

Анализ педагогической документации показывает, что в основном учебные планы общеобразовательных организаций наполняются в соответствии с емкостью, а в отдельных случаях превышают этот показатель. Закономерным следствием пересмотра гигиенических норм является необходимость пересмотра учебных планов. Зафиксированная разность между предельными показателями в 1966–2023 гг. столь значительна, что при пересмотре учебного плана речь идет

Таблица 2

Динамика емкости учебного плана V–XI классов в 1966–2021 гг. (при 6-дневной учебной неделе)

Класс	*Емкость учебного плана (в неделю), акад. ч.*		*Разность между предельными показателями (дельта)*		
	Min	*Max*	*в неделю, акад. ч.*	*в год, акад. ч.*	*%*
V	30	32	2	68	6,6%
VI	30	33	3	102	10,0%
VII	30	35	5	170	16,6%
VIII	30	36	6	204	23,3%
IX	30	36	6	204	23,3%
X	30	37	7	238	20,0%
XI	30	37	7	238	20,0%

о сокращении или добавлении содержания образования в объеме, сопоставимом в V–VI классах с содержанием отдельного учебного предмета, а в VII–XI классах – с содержанием двух-трех учебных предметов.

Помимо этого, для объективной оценки изменения объема учебной нагрузки школьников отметим, что в течение последнего десятилетия произошло скрытое увеличение емкости учебного плана за счет изменения статуса внеурочной деятельности. В нормативных документах, определяющих предельный объем аудиторной учебной нагрузки, до 2015 г. было регламентировано, что «часы факультативных, групповых и индивидуальных занятий должны входить в объем максимально допустимой нагрузки» [10]. Общий показатель включал суммарный норматив для урочной и внеурочной деятельности. В 2015 году в связи с изменением нормативного поля учебный план стал включать два отдельных показателя – первый регламентировал максимально допустимый недельный объем аудиторной нагрузки, второй – максимально допустимый недельный объем внеурочной деятельности, реализуемой во внеаудиторных («отличных от урочной») формах, в том числе в каникулярное время [11]. С 2015 г. на внеурочную деятельность дополнительно выделяется до 10 акад. ч. в неделю. Современная нормативная база предусматривает возможность организовывать внеурочную деятельности в форме аудиторных занятий. Таким образом, внеурочная деятельность может выступать в качестве дополнительного ресурса учебного времени и содержательно поддерживать освоение основных образовательных программ общего образования. Следовательно, становится принципиально возможным учет этого объема времени при определении емкости учебного плана. Однако данный вопрос требует дополнительного изучения.

Результаты нашего исследования подтверждают, что гигиенические нормы учебной нагрузки школьников являются одним из факторов, оказывающих существенное влияние на школьные учебные планы. Показатели предельно допустимой учебной нагрузки определяют емкость учебного плана общеобразовательной организации, оказывая влияние на структуру и объем содержания общего образования. Как увеличение, так и уменьшение емкости учебных планов приводит к их корректировке или структурной перестройке, к сокращению или увеличению количества учебных предметов, к перераспределению учебного времени. В свою очередь, это вызывает необходимость пересмотра содержания образования на уровне учебного предмета, то есть редактирования, переработки или разработки новых образовательных программ и учебников. Такая жесткая детерминированность содержания общего образования гигиеническими нормами учебной нагрузки позволяет отнести гигиенические нормы учебной нагрузки к числу внешних факторов влияния на учебные планы и предполагает обоснованность установленных показателей. Однако проведенное нами ретроспективное сопоставление и анализ динамики показателей показывает значительные колебания их значений. В связи с этим можно сделать вывод о целесообразности открытого междисциплинарного обсуждения методики определения предельно допустимого объема учебной нагрузки школьников для повышения объективности и обоснованности гигиенических норм.

В условиях действия жестких нормативных рамок, ограничивающих емкость школьных учебных планов, для интенсификации образования педагогам необходимо шире использовать методические ресурсы интеграции содержания образования в межпредметных связях и проектной деятельности.

Библиографический список

1. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: современный дидактический взгляд. *Педагогика*. 2006; № 4: 45–52.
2. *Теоретические основы содержания общего среднего образования*. Москва: Педагогика, 1983.
3. Перминова Л.М. Методологические основы предметности обучения. *Проблемы современного образования*. 2012; № 3: 11–23.
4. Эрисман Ф.Ф. *Избранные произведения*. Москва: Медгиз, 1959; Т. II.
5. Степанова М.И., Седова А.С. О проблеме учебных перегрузок в российских школах. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2023; № 6: 65–78.
6. *Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»*: постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 сентября 2020 г. № 28. Available at: https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf
7. Осмоловская И.М. *Дидактика: от классики к современности*. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020.

8. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. N 874. *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/765711527
9. Суханова Т.В. К вопросу о вариативности учебных планов российских школ. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2023; № 210: 109–116.
10. Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях: Санитарно-эпидемиологические правила СанПиН 2.4.2.1178-02: утверждены постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации, Первого заместителя Министра здравоохранения Российской Федерации от 28 ноября 2002 г. N 44. *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/901835064
11. О внесении изменений N 3 в СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения, содержания в общеобразовательных организациях»: Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 24 ноября 2015 г. N 81. *Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420324427?marker=64U0IK

References

1. Celiverstova E.N. Razvivayuschaya funkciya obucheniya: sovremennyj didakticheskij vzglyad. *Pedagogika*. 2006; № 4: 45-52.
2. *Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obschego srednego obrazovaniya*. Moskva: Pedagogika, 1983.
3. Perminova L.M. Metodologicheskie osnovy predmetnosti obucheniya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2012; № 3: 11-23.
4. `Erisman F.F. *Izbrannye proizvedeniya*. Moskva: Medgiz, 1959; T. II.
5. Stepanova M.I., Sedova A.S. O probleme uchebnyh peregruzok v rossijskih shkolah. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2023; № 6: 65-78.
6. *Ob utverzhdenii sanitarnyh pravil SP 2.4.3648-20 «Sanitarno-`epidemiologicheskie trebovaniya k organizaciyam vospitaniya i obucheniya, otdyha i ozdorovleniya detej i molodezhi»*: postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federacii ot 28 sentyabrya 2020 g. № 28. Available at: https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf
7. Osmolovskaya I.M. *Didaktika: ot klassiki k sovremennosti*. Moskva; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2020.
8. O merah dal'nejshego uluchsheniya raboty srednej obscheobrazovatel'noj shkoly: Postanovlenie CK KPSS i Soveta Ministrov SSSR ot 10 noyabrya 1966 g. N 874. *`Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskih dokumentov.* Available at: https://docs.cntd.ru/document/765711527
9. Suhanova T.V. K voprosu o variativnosti uchebnyh planov rossijskih shkol. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. 2023; № 210: 109-116.
10. Gigienicheskie trebovaniya k usloviyam obucheniya v obscheobrazovatel'nyh uchrezhdeniyah: Sanitarno-`epidemiologicheskie pravila SanPiN 2.4.2.1178-02: utverzhdeny postanovleniem Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federacii, Pervogo zamestitelya Ministra zdravoohraneniya Rossijskoj Federacii ot 28 noyabrya 2002 g. N 44. *`Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskih dokumentov.* Available at: https://docs.cntd.ru/document/901835064
11. O vnesenii izmenenij N 3 v SanPiN 2.4.2.2821-10 «Sanitarno-`epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizacii obucheniya, soderzhaniya v obscheobrazovatel'nyh organizaciyah»: Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federacii ot 24 noyabrya 2015 g. N 81. *`Elektronnyj fond pravovyh i normativno-tehnicheskih dokumentov*. Available at: https://docs.cntd.ru/document/420324427?marker=64U0IK

Статья поступила в редакцию 22.01.24

УДК 378.011.33:687.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-199-203

Tarasyuk O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: tarasyuk.olga2012@yandex.ru*
Krayukhina O.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Style and Image, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: o.e.krayukhina@gmail.com*
Krel D.F., *senior teacher, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: kartell72@mail.ru*
Starkova A.M., *senior teacher, Russian State Vocational Pedagogical University (Ekaterinburg, Russia), E-mail: anna.stark@mail.ru*

DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF CREATIVE FASHION INDUSTRY. The article examines issues of developing the creative potential of future teachers of professional training in the field of creative fashion industry as a process of transition from sketchy artistic and creative activity to practical design and execution of design objects in the material. The article substantiates the need to develop the creative potential of a teacher in the field of design by performing creative works in such disciplines as “Drawing with the basics of plastic anatomy”, “Painting with the basics of color science”, “Fundamentals of composition” in the framework of classes in the open air, the learning process of decorative still life and academic drawing with techniques of drawing a human figure. In the future, when forming professional skills in the field of fashion industry, these abilities help in the process of developing for-sketches and artistic sketches of clothing models of the projected collection and its subsequent implementation in the material, taking into account the approaches of color formation and shaping.

Key words: **creative potential, creative fashion industry, vocational education teacher**

О.В. Тарасюк, *канд. пед. наук, проф., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: tarasyuk.olga2012@yandex.ru*
О.Е. Краюхина, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. стиля и имиджа Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: o.e.krayukhina@gmail.com*
Д.Ф. Крель, *ст. преп., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: kartell72@mail.ru*
А.М. Старкова, *ст. преп., Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург, E-mail: anna.stark@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ КРЕАТИВНОЙ ИНДУСТРИИ МОДЫ

В статье рассматриваются вопросы развития творческого потенциала будущих педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды как процесса перехода от эскизной художественно-творческой деятельности к практическому проектированию и выполнению объектов дизайна в материале. Обосновывается необходимость развития творческого потенциала педагога в сфере дизайн-проектирования путем выполнения творческих работ на таких дисциплинах, как «Рисунок с основами пластической анатомии», «Живопись с основами цветоведения», «Основы композиции» в рамках занятиях на пленэре, процессе обучения декоративному натюрморту и академическому рисунку с приемами рисования человеческой фигуры. В дальнейшем при формировании профессиональных умений в области индустрии моды данные способности помогают в процессе разработки фор-эскизов и художественных эскизов моделей одежды проектируемой коллекции и последующей ее реализации в материале с учетом подходов цветообразования и формообразования.

Ключевые слова: **творческий потенциал, креативная индустрия моды и красоты, педагог профессионального обучения**

Актуальность работы определяется тем, что современный рынок труда, развитие креативной экономики требуют специалистов в области креативных индустрий, а это значит, что необходима подготовка педагогов профессионального обучения, не только владеющих предметной составляющей будущей профессиональной деятельности, но и способных развивать творческий потенциал будущих специалистов в области креативной индустрии моды.

Целью работы является исследование особенностей развития творческого потенциала будущих педагогов профессионального обучения как основы профессионально-педагогической деятельности в области креативной индустрии моды.

Задачи исследования:

– выявление особенностей развития творческого потенциала будущих педагогов профессионального обучения в области индустрии моды;

– значимость формирования творческих способней будущих педагогов профессионального обучения в процессе проектирования в индустрии моды и красоты;

– определение форм и методов формирования творческого потенциала педагога профессионального обучения в современных условиях.

Теоретическая значимость состоит в том, что результаты исследования используются в определении основных направлений развития подготовки педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды.

Практическая значимость связана с возможностью использования результатов исследования для совершенствования процесса подготовки будущих педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды.

Современное развитие креативной экономики нуждается в специалистах новой формации с культурными ценностями, накопленными в результате творческой деятельности людей. Насколько успешными эти специалисты будут в профессиональной деятельности, зависит от педагогов профессиональной школы, которые будут не только преподавать дисциплины, но и развивать творческий потенциал будущих специалистов в области креативных индустрий как необходимое и достаточное условие их подготовки. При этом творчество играет очень важную роль и в подготовке самих будущих педагогов профессионального обучения. В нашем исследовании мы рассматриваем творчество педагога как высшую форму его активности и самостоятельности в профессионально-педагогической деятельности, одним из основополагающих результатов которой является создание условий для проектирования и реализации образовательного процесса подготовки специалистов по новым специальностям и профессиям среднего профессионального образования, отличающегося неповторимостью, оригинальностью, например, специалистов в области креативной индустрии моды.

Детерминантом творческого процесса – необходимой предпосылкой и результатом любой деятельности творческого характера – является творческий потенциал. «Творческий потенциал педагога – это система личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию» [1].

Большую роль в подготовке будущих педагогов профессионального обучения в области креативных индустрий играет творческий потенциал студентов. Рассмотрение результатов различных исследований, проводимых в данной области, позволяет сделать вывод о том, что творческий потенциал выпускников вуза как будущих педагогов профессионального обучения – это совокупность возможностей в области профессиональной педагогики и креативной индустрии моды, которые существуют в скрытом виде и в определенных условиях способны проявиться с качественно новыми результатами профессионально-педагогической деятельности. Так, воображение и фантазия помогают педагогам выразить профессиональную индивидуальность, что помогает им достичь успеха как в педагогической, так и творческой деятельности.

При этом прежде, чем говорить о формировании творческого потенциала и его реализации в области профессиональной деятельности педагога профессионального обучения в области креативной индустрии моды, важно сформировать у него потребность в творческой деятельности в предметной области, а именно – в индустрии моды.

Это связано со спецификой профессиональной деятельности специалиста в области индустрии моды, которая предполагает владение широким спектром профессиональных умений: составление пакета технологической документации, сопровождающей швейные изделия; разработка конструкторской документации, работа на современном оборудовании с учетом его функциональных возможностей; оценка характеристик современных материалов и возможностей их сочетания, потребностей, которые существуют в современном обществе, реализовывать их в соответствии с запросами потребителей одежды, которая будет востребована на рынке фэшн-индустрии. Для создания будущим педагогам профессионального обучения условий для овладения самим этой деятельностью необходимо развитие у них творческих способностей и творческого потенциала, начиная с первого курса обучения, путем выстраивания преемственной системы творческих практик, направленных на поиск авторского индивидуального творческого почерка будущего профессионала в части эскизной подачи моделей проектируемой одежды.

Сегодня будущие педагоги профессионального обучения, подготовка которых осуществляется в рамках ФГОС ВО направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» по образовательной программе «Технологии имиджа в индустрии моды и красоты» кафедры стиля и имиджа Российского государственного профессионально-педагогического университета, готовятся к осуществлению профессионально-педагогической деятельности в области креативной индустрии моды, к созданию корпоративного и персонального имиджа с использованием современных технологий проектирования одежды, парикмахерского и визажного искусства.

Основным видом профессиональных задач, заявленных в реализуемой образовательной программе, является проектный, который предполагает педагогическое проектирование и проектирование дизайнерского продукта в области индустрии моды. Это обусловлено спецификой профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения в области креативной индустрии моды.

Проектная деятельность студентов – будущих педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды – ориентирована на развитие интереса обучающегося к активной познавательной деятельности, раскрытие его личности и индивидуальной профессиональной направленности, а также на развитие его интеллектуальных и творческих способностей в процессе систематического решения актуальных проблем в выбранной предметной области в ходе учебной деятельности.

Для подготовки к профессионально-педагогической деятельности в образовательный процесс, кроме дисциплин психолого-педагогического характера, последовательно включены дисциплины художественно-творческого и конструкторско-технологического содержания, что способствует развитию творческих способностей студентов – будущих педагогов профессионального обучения в предметной области, его проектной культуры, профессиональному становлению в сфере проектирования востребованной и модной одежды. При этом основной задачей выдвигается стимулирование творческой активности личности каждого студента. В основе реализации образовательной программы заявлен проектный подход, который требует таких форм и методов обучения, которые будут стимулировать профессиональный интерес обучающихся, их мотивацию к развитию творческого потенциала через сознательное усвоение необходимых знаний и освоение профессиональных компетенций.

Начиная с первых дней обучения в вузе, студенты в соответствии с учебным планом подготовки бакалавра по данной образовательной программе приступают к освоению творческой деятельности в сфере дизайн-проектирования путем выполнения творческих работ на таких дисциплинах, как «Рисунок с основами пластической анатомии», «Живопись с основами цветоведения», «Основы композиции», которые изучаются в первом и втором семестрах первого курса обучения. Осваивая содержание вышеназванных творческих дисциплин, каждый студент постигает не только эстетическую составляющую будущей профессиональной деятельности, но и пути самовыражения через различные художественные материалы и методы, что является одной из основных задач не только указанных дисциплин, но и всей образовательной программы. Это объясняется отчасти тем, что именно в юношеском возрасте, в котором находятся студенты первого курса, происходит важный этап понимания сущности изобразительного искусства, его значения в формировании мировоззрения обучающихся. Одна из наиболее актуальных возможностей подготовки будущих профессионалов к творческой деятельности еще на первом курсе обучения в вузе является обращение к первоисточнику творческого вдохновения – к природе. «Творческая деятельность на природе учит обучающихся созерцать и понимать ее красоту, способствует развитию эстетических представлений об окружающем мире и является важным аспектом в формировании художественных способностей. Значение работы на пленэре с этой точки зрения трудно переоценить. Цель работы на пленэре – закрепление и расширение полученных знаний и навыков, выработка умения творчески применять их на открытом пространстве в условиях естественного освещения. Рисование на пленэре обогащает положительными эмоциями, приносит радость познания красоты и многообразия окружающего мира, воспитывает живой интерес к его изучению, бережное отношение к природе» [2].

Само понятие «пленэр» (от фр. enpleinair – «на открытом воздухе») подразумевает «занятие живописью на открытом воздухе в любое время года. Целью художника в данном случае выступает максимально точная визуализация в рамках этюда полного спектра изменений цвета, связанных с естественными условиями освещённости, спецификой пространства и воздуха, погодными условиями, временем суток, сезоном и прочими значимыми для отображения натуры факторами» [3].

В этот период обучающиеся осваивают и воспринимают различные цвета относительно друг друга, начинают понимать, что нет ни одного самостоятельного цвета, который существовал бы отдельно от других. Цвет перестает быть просто свойством поверхности, а становится объемным и многогранным под влиянием освещения, окружающих предметов и атмосферы. Студенты учатся видеть природную красоту формы и цвета, переходы оттенков и возможные красочные сочетания. Именно на пленэре есть уникальная возможность понять насыщенность цветов, их влияние друг на друга, различать яркость, тональность и хроматичность основных и дополнительных цветов.

Таким образом, можно сформулировать основные значимые результаты учебной деятельности студентов на данном этапе работы:

– умение изображать объекты в пространственной среде;
– умение применять знания о построении художественной формы;
– умение последовательно вести работу над композицией;
– умение анализировать увиденное;
– умение владеть приемами выполнения живописных работ;
– умение находить для решения творческой задачи оригинальные пластические приемы.

Помимо этого, необходимо нарабатывать навыки:

– использования средств живописи;
– проведения сбора целевого подготовительного материала для творческой работы;
– выбора изобразительных средств решения задачи;
– работы последовательной над композицией.

Имея данные знания, умения и навыки, студенты начинают с самой простой постановки, поэтому мастерство преподавателя заключается в грамотной постановке с четко поставленными задачами. Для первокурсников, например, предлагается тема «Зарисовки растений», но изображения желательно делать вместе с окружающей средой. Выполняя простые задания, студенты изучают особенности растения, определяют форму, его закономерности строения и пластику. Постепенно постановки усложняются, предлагается рисунок крупной ветки, затем стволов деревьев, при этом усложняются задачи от изучения строения, выявления особенностей и отличий, далее – от передачи общей формы, пропорций к постепенному переходу к выполнению рисунков и набросков животных и птиц в статике, а затем и в динамике. Выполняются кратковременные рисунки от трех до пятнадцати минут, при этом студенты развивают наблюдательность, приобретают навык передачи анатомических форм животных и птиц.

Следующим наиболее сложным этапом является выполнение натюрморта. Натюрморт ставится на открытом воздухе. При этом студенты наблюдают и оценивают влияние воздушной среды, влияние цветовых рефлексов, мягкость контуров при определенном освещении воздушной среды.

Подготовленные студенты – участники пленэра наслаждаются выполнением этюдов сложного или несложного пейзажа. Обычно интерес вызывает выполнение пейзажа с одной и той же точки, но в разное время суток, в различных погодных условиях. Даже портрет, выполненный в тени и на солнце показывает громадное влияние воздушной среды на цвет, игра светотени приобретает фантастическое значение. Практика показывает, что только на пленэре можно передать наиболее точно, живо и полно особенности цвета в природе – раннее утро, закат солнца, сумерки или солнечный день. Общение с природой на пленэрной практике обостряет взгляд, рождает особый зрительный эффект средствами живописи (цветовая гамма), возникает понимание цветотоновой среды.

Несмотря на множество положительных сторон проведения пленэра, студенты-первокурсники сталкиваются с целым рядом затруднений, которые обусловливаются следующими моментами: необходимостью передавать большие пространства при помощи различных художественно-графических средств; изменчивостью освещенности изображаемых объектов и погодных условий; различными неудобствами и необходимостью прилагать дополнительные усилия при организации рабочего места. Поэтому при подготовке и проведении данной формы практических занятий преподавателем все должно быть тщательно продумано и правильно включено в образовательный процесс, носить личностно ориентированный характер с опорой на индивидуальные особенности каждого студента (рис. 1).

видеть и изображать особенности фигуры с учетом одежды, позы, центра тяжести, пластики формы и других характерных деталей.

Наброски могут быть выполнены различными графическими материалами, такими как карандаш, уголь, сепия, сангина, тушь, акварель и различные маркеры. Набросок обычно выполняется быстро и свободно, без особого внимания к деталям. Техника исполнения в материале зависит от поставленной задачи.

Наброски могут быть линейными, тоновыми или цветовыми. Линейные наброски выполняются с использованием только линий различной толщины и характера, тоновые – с использованием тональных отношений и пятна как инструмент отражения воздушной перспективы, а цветовые – с использованием цвета для передачи состояния и характера природы или человека.

Один из самых простых и доступных материалов для набросков является графитный карандаш. Он позволяет легко вносить изменения в рисунок и дает возможность создавать плавные переходы между оттенками. Карандаши могут быть твердыми или мягкими, что позволяет художнику свободно владеть необходимой интенсивностью линий.

Для набросков фигуры человека хорошо подходят мягкие материалы, такие как пастель, уголь, сепия. Они дают мягкую, плавную линию, переходящую в пятно, и имеют хорошую кроющую способность для быстрого и свободного фиксирования своих впечатлений и наблюдений.

Выполняемые студентами наброски могут быть использованы как самостоятельный вид искусства, так и в качестве подготовительного материала для более крупных работ, например, для фэшн-иллюстраций. Эскизы помогают молодому специалисту зафиксировать форму, движение, пропорции, пластику костюма и ткани, а также развить свои навыки в технике рисования (рис. 2).

Далее при изучении дисциплины «Основы композиции» обучающиеся знакомятся с фэшн-иллюстрацией и приемами стилизации фигуры человека, изображением фактуры и пластики тканей с учетом технического рисунка. Студенты осваивают основные приемы выполнения однофигурной композиции с учетом предлагаемых задач:

– композиций без фонового решения;
– фигура в ракурсе;
– цветотональные решения фигурной композиции;
– фигура в пространстве с фоновым решением.

Следующим этапом студенты выполняют работу, которая предусматривает многофигурную композицию в заданном формате с учетом или без учета фона. Обучающиеся должны уметь организовать заданный формат, где есть главная фигура и второстепенные. Модели в нескольких поворотах и ракурсах дают им



Рис. 1. Работы, выполненные на пленэре

Далее обучающиеся приступают к одному из самых важных этапов художественно-проектного обучения – искусству рисунка: выполнению цикла графических работ: набросков и эскизов с натуры. Используя свои навыки и знания пластической анатомии, студенты учатся создавать быстрые и точные зарисовки с учетом пропорций человеческой фигуры. Основной целью данных упражнений является развитие умений передачи характерных особенностей фигуры, умения

возможность предложить интересное и оригинальное решение организации композиции.

На последующем курсе обучения развитию творческого потенциала будущего педагога профессионального обучения в области креативной индустрии моды способствует изучение целого ряда профильных дисциплин с учетом выбранного элективного модуля. Такими дисциплинами профильными дисци-



Рис. 2. Выполнение набросков фигуры человека

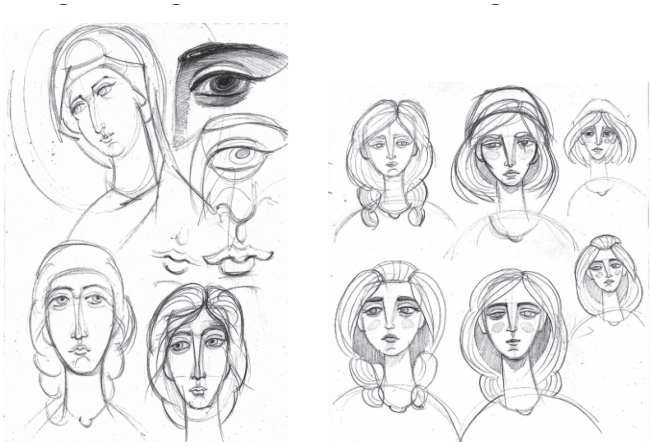


Рис. 3. Поиск авторского почерка в процессе работы над фор-эскизами при проектировании одежды для православных женщин

смелость и неординарность при выполнении комбинирования стилей и подстилей в одежде.

В этот период у студентов – будущих профессионалов креативной индустрии моды продолжает формироваться индивидуальный, авторский почерк, который выражается через умение грамотно работать с различными материалами (линеры, ручки, карандаши, фломастеры и т. п.) и использование разнообразных техник, включающих коллаж и современные графические компьютерные программы.

На основе всего изученного материала обучающийся оценивает эстетическую выразительность, целостность, гармоничность, соответствие разработанных фор-эскизных решений первоначальному замыслу (концепции) и создает художественные эскизы моделей одежды проектируемой коллекции.

Художественные (творческие) эскизы – детально проработанные изображения моделей одежды в цвете, передающие авторский почерк дизайнера. На этом этапе обучающийся уже предметно может описать проектируемую коллекцию одежды: какие материалы планирует использовать в работе; что будет являться композиционными акцентами, какие аксессуары будут применяться в дальнейшей работе, какие виды декоративной отделки он планирует применять, что будет являться ведущими смысловыми элементами.

Завершающим этапом в процессе художественно-творческого поиска является выполнение технического рисунка. Технический рисунок, являясь нагляд-

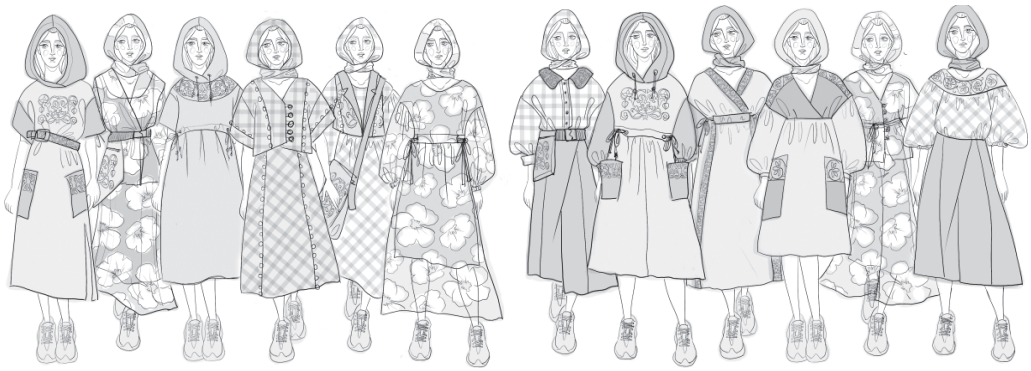


Рис. 4. Разработка фор-эскизов при проектировании одежды для православных женщин

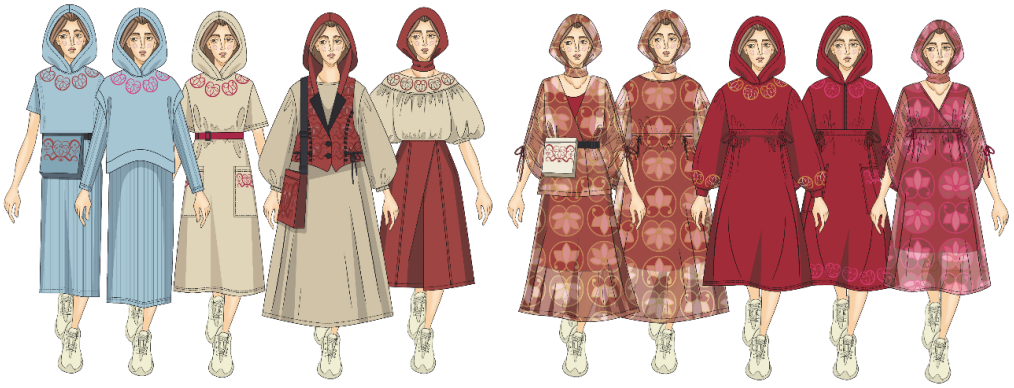


Рис. 5. Разработка художественных эскизов при проектировании одежды для православных женщин

плинами в области технологии моды являются «Материаловедение швейного производства», «Технологии швейных изделий», «Основы профессионального мастерства» и др. Их изучение позволяет направлять формирование и развитие творческих способностей студентов в область практического применения в проектировании новых, востребованных моделей одежды. При этом устанавливается связь между художественно-творческим поиском образных решений и практическим проектированием, переходя от образного, композиционного решения к выполнению и доработке фор-эскизов, художественных эскизов и технического рисунка с учетом требований, предъявляемых к проектируемым моделям одежды.

Фор-эскиз – это фиксация первоначального замысла, формы проектируемого изделия. Чаще всего это быстрые наброски, которые позволяют студенту передать основную мысль, идею, замысел объекта проектирования. Фор-эскизы – это большая часть поисковой работы обучающегося, которая выполняется с целью нахождения и первичной фиксации образного решения в целом и передачи основного замысла и позволяет определить основную концептуальную идею будущей коллекции моделей проектируемой одежды.

Очень важным в работе на данном этапе развития творческого потенциала обучающихся является «насмотренность» будущего профессионала в креативной индустрии моды, его умения замечать изменение формы, пропорций, цвета и объёмов в коллекциях современных дизайнеров одежды, способность проявлять

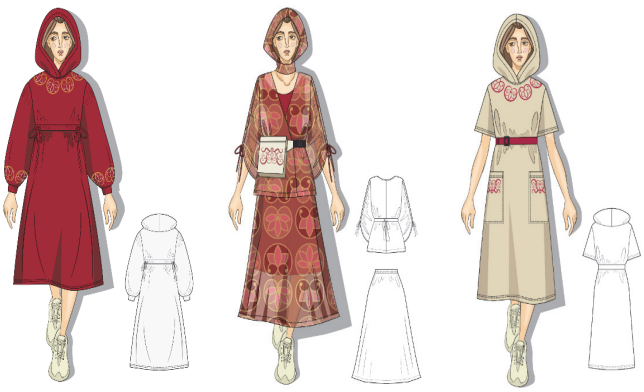


Рис. 6. Выполнение технического рисунка при проектировании одежды для православных женщин

ным изображением проектируемой модели одежды, способом ее детальной прорисовки и технической фиксации в двух проекциях (со стороны переда и спинки), позволяет объединить выбранный дизайн швейного изделия, его конструктивные и технологические особенности с учетом всех современных производственных требований и предпочтений потребителей, тем самым обеспечивая последующий переход к процессу изготовления одежды в условиях предприятий креативной индустрии моды.

На основании технического рисунка возможно оценить силуэтное решение модели или коллекции одежды, выявить величину прилегания одежды к фигуре, проанализировать пропорциональное соотношение видов одежды; определить расход материалов и сложность конструктивно-технологического решения.



Рис. 7. Воплощение эскизных решений в материале при проектировании одежды для православных женщин

Следовательно, весь процесс развития творческих способностей будущих педагогов профессионального обучения связан в первую очередь с особенностями предметной области дисциплин подготовки специалистов в области креативной индустрии моды, которые должны соответствовать основным этапам художественно-творческой проектной деятельности, связанной с эскизированием проектируемой одежды (единичных изделий, семейств моделей или их коллекций). Все это, начиная от поиска источника вдохновения и приобретения опыта применения художественно-изобразительных средств на пленэре, выработки подходов в понимании цветообразования и формообразования, до выполнения технических рисунков проектируемых моделей одежды как части конструкторско-технологической документации на внедрение и выпуск швейного изделия в условиях современного производства способствует развитию творческого потенциала студента. Так, цветовые композиции, поисковые решения в части рисования фор-эскизов, художественные эскизы, технические рисунки являются основой дальнейшего творческого процесса проектирования современных и востребованных моделей одежды, включая:

– выбор материалов, их фактур, эргономических показателей с учетом назначения конкретной одежды и условий ее эксплуатации;

– разработку конструкции швейного изделия и его моделирование с использованием современного программного обеспечения;

– выбор способов обработки деталей и узлов швейных изделий в соответствии с использованием обобранных материалов;

– выбор оборудования с учетом его технологических возможностей.

Таким образом, развитие творческого потенциала будущих педагогов профессионального обучения в области креативной индустрии моды происходит с первых дней их обучения в вузе при последовательном погружении в художественно-творческую деятельность, которая направлена на формирование индивидуального творческого почерка, уникальных способностей видеть образные решения в процессе изучения как дисциплин композиционно-графической, так и технологической направленности.

Библиографический список

1. Привалова Г.Ф. *Развитие творческого потенциала педагога в конкурсах профессионального мастерства*. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры, 2012.
2. Лукина А.В. *Развитие творческих способностей детей средствами проведения пленэрных мероприятий*. Санкт-Петербург: Академия развития творчества ООО «Центр Развития Педагогики», 2019.
3. Кузнецов Е.Ф., Кузнецов М.Е. Пленэрная практика как неотъемлемая часть образовательной программы обучения будущих специалистов творческих специальностей: дизайнеров, архитекторов, градостроителей. *Педагогический журнал*. 2020; № 2-1: 340–347.
4. Депсамес Л.П., Бузина Н.О. Развитие креативности в проектной деятельности студентов-дизайнеров. *Проблемы современного педагогического образования*, 2022; № 75-2: 104–107.
5. Тарасюк О.В., Краюхина О.Е. Основные подходы к опережающей подготовке педагогов профессионального обучения в области стиля и имиджа. *Среднее профессиональное образование*. 2021; № 5: 23–27.
6. Тарасюк О.В., Краюхина О.Е. Креативные индустрии моды как ориентир развития профессионально-педагогического образования. *Высшее образование сегодня*, 2023; № 1: 50–55.

References

1. Privalova G.F. *Razvitie tvorcheskogo potenciala pedagoga v konkursah professional'nogo masterstva*. Kemerovo: Kemerovskij gosudarstvennyj institut kul'tury, 2012.
2. Lukina A.V. *Razvitie tvorcheskih sposobnostej detej sredstvami provedeniya plen`ernyh meropriyatij*. Sankt-Peterburg: Akademiya razvitiya tvorchestva OOO «Centr Razvitiya Pedagogiki», 2019.
3. Kuznecov E.F., Kuznecov M.E. Plen`ernaya praktika kak neot`emlemaya chast' obrazovatel'noj programmy obucheniya buduschih specialistov tvorcheskih special'nostej: dizajnerov, arhitektorov, gradostroitelej. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2020; № 2-1: 340-347.
4. Depsames L.P., Buzina N.O. Razvitie kreativnosti v proektnoj deyatel'nosti studentov-dizajnerov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2022; № 75-2: 104-107.
5. Tarasyuk O.V., Krayuhina O.E. Osnovnye podhody k operezhayuschej podgotovke pedagogov professional'nogo obucheniya v oblasti stilya i imidzha. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2021; № 5: 23-27.
6. Tarasyuk O.V., Krayuhina O.E. Kreativnye industrii mody kak orientir razvitiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2023; № 1: 50-55.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 37.032 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-203-207

Tereshchenko E.I., *teacher, English Language Department 5, MGIMO (Moscow, Russia), E-mail: e.tereshchenko@inno.mgimo.ru*

THE TEACHER'S ROLE IN DEVELOPING STUDENTS' INFORMATION COMPETENCE. The article provides an in-depth analysis of how teachers influence students' information competence within the educational process. The study focuses on analyzing theoretical approaches to the role of the teacher, the correlation with the concept of "pedagogical support," and highlighting the key functions of the teacher in shaping students' information skills. The research provides an analysis of the evolution of the teacher's roles in the context of education, with a concentration on the classical approach and its transformations within the framework of forming information competence. The study reveals a rethinking of the educational process, portraying it as an individualized and adaptive approach. The author emphasizes a new perspective on education, oriented towards the unique needs and characteristics of each student. The obtained results offer key principles for transforming the teacher's role in the modern educational environment, considering the rapid development of information technologies and the requirements for students' information competence.

Key words: **teacher's role, information competence, educational process, transformation of roles, pedagogical support, evolution of education**

Е.И. Терещенко, *преп., Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, E-mail: e.tereshchenko@inno.mgimo.ru*

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлен комплексный анализ влияния преподавателя на информационную компетентность студентов в образовательном процессе. Исследование фокусируется на анализе теоретических подходов к роли преподавателя, взаимосвязи с понятием «педагогическое сопровождение» и освещении ключевых функций преподавателя в формировании информационных навыков студентов. В представленной исследовательской работе произведен анализ эволюции ролей преподавателя в контексте образования, сосредотачивается внимание на классическом подходе и его трансформации в рамках формирования информационной компетентности. Исследование выявляет переосмысление образовательного процесса, представляя его как индивидуализированный и адаптивный подход. Автор подчеркивает новый взгляд на образование, ориентированный на уникальные потребности и особенности каждого студента. Полученные результаты предоставляют ключевые принципы преобразования роли преподавателя в современной образовательной среде в контексте стремительного развития информационных технологий и требований к информационной компетентности студентов.

Ключевые слова: **роль преподавателя, информационная компетентность, образовательный процесс, трансформация ролей, педагогическое сопровождение, эволюция образования**

В контексте современного образования парадигма роли преподавателякак исключительно проводника знаний переживает динамичную трансформацию. Расширение функций преподавателя и адаптация к быстро меняющейся образовательной среде становятся неотъемлемой частью актуального образовательного ландшафта. Преподаватель не только передает знания, но и активно содействует студентам в развитии и формировании компетенций, необходимых для успешной адаптации и эффективной деятельности в быстро меняющемся информационном обществе. Эти компетенции включают в себя умение анализировать информацию, критически мыслить, работать с различными источниками данных, адаптироваться к новым технологиям и эффективно применять полученные знания в учебных и профессиональных целях [1, с. 75]. Формирование информационной компетентности (ИК) представляет собой важный этап в образовательной практике и подготовке студентов к успешной карьере в условиях информационного общества.

Информационная компетентность рассматривается как набор знаний, представлений, умений и навыков, который включает в себя эффективный профессиональный поиск информации, ее оценку, отбор, переработку, а также управление доступной информацией. Кроме того, информационная компетентность включает умение критически мыслить, обобщать и включать информации в имеющуюся базу знаний, трансформировать новую информацию в знания, этично использовать информацию и знания в профессиональной деятельности [2, с. 142]. Значимость информационной компетентности студентов становится все более критической, учитывая постоянное увеличение объема информации, доступной в сети, и ее быстрое обновление. В этом контексте роль преподавателя как ключевого агента с разнообразными функциями в формировании у студентов навыков эффективной работы с постоянно расширяющимся объемом информации в сети выходит на передний план. Преподаватель, являясь наставником и организатором образовательного процесса, несет ответственность за развитие у студентов не только предметных знаний, но и умений эффективно работать с информацией.

Цель настоящего исследования – определить, проанализировать и проиллюстрировать влияние преподавателя на информационную компетентность студентов в процессе анализа роли преподавателя в формировании информационной компетентности студентов. В работе выявляются эффективные стратегии и методы.

Для успешного достижения цели настоящего исследования были сформулированы следующие ключевые задачи:

– провести анализ современных теоретических подходов к понятию «роль преподавателя» и скоррелировать его с понятием «педагогическое сопровождение»;

– исследовать роль преподавателя в формировании информационной компетентности студентов и выделить ее основные функции;

– провести оценку влияния преподавателя на улучшения информационной компетентности студентов.

Новизной исследования является подход к анализу компетенций и ролей, которые на себя берет преподаватель в процессе обучения в рамках эксперимента, направленного на улучшение информационной компетентности студентов.

Теоретическая значимостью является предложение более комплексного взгляда на роль преподавателя в современном образовательном процессе. Представленный анализ компетенций и ролей преподавателя может обогатить теоретическую базу образования, показывая необходимость развития не только предметных знаний и навыков у преподавателя, но и ролевых функций, направленных на формирование информационной компетентности студентов, а также при некоторой адаптации любых компетенций студентов. Полученные результаты могут служить основой для дальнейших теоретических исследований в области образования, а также способствовать формированию более глубокого понимания роли преподавателя в контексте современной образовательной парадигмы.

Практической значимостью стало использование наработок автора для выделения и анализа компетенций и ролей преподавателя, которые могут быть использованы в профессиональной подготовке преподавателей, а также при создании образовательных программ, программ повышения квалификаций и профессиональной переподготовки преподавателей. Функциональные роли преподавателя в формировании ИК студентов могут быть использованы при организации учебного процесса в вузах.

За последние 20 лет было проведено значительное количество исследований, посвященных изучению роли преподавателя в образовании. Работы таких ученых, как Литовских В.А., Фалунина Е.В., Гуляева В.С., Мордвинкин С.А., Сафонова В.С., предоставили важные исследовательские перспективы, рассматривая роль и место преподавателя в контексте современной образовательной системы в целом. Однако многие из этих исследований фокусировались на роли преподавателя в абстрактном смысле, не всегда углубляясь в конкретные аспекты его влияния на формирование конкретных компетентностей, в том числе информационной компетентности студентов. В ходе нашего обзора литературы было выявлено, что существует необходимость в более детальном исследовании и концептуализации этой роли в контексте информационного общества. При анализе литературы были изучены разные подходы к определению роли преподавателя в образовательном процессе. На основе анализа работ Поднебесной Э.Я., Морозовой Н.Ю., Вербицкого А.А., Гилевой К.В., Настуева Э.Б., а также других авторов было выработано собственное понимание роли преподавателя. Согласно нашему взгляду, роль преподавателя в современной образовательной парадигме выходит за пределы традиционного восприятия. Под ролью преподавателя мы понимаем не только посредника в передаче знаний, но и активного куратора и организатора образовательного процесса. Преподаватель становится гибким адаптером, способным эффективно реагировать на изменения в информационной среде и индивидуальные потребности студентов.

В современном образовательном контексте, изменяющемся под воздействием технологических инноваций и социокультурных трансформаций, роль преподавателя приобретает новые оттенки и становится более многогранной. Отходя от традиционной модели «поставщика готовых знаний», преподаватель становится агентом, способствующим формированию, в том числе, и информационной компетентности у студентов.

На основе анализа педагогических исследований (Манузиной Е.Б., Игнатьевой Л.В., Никифоровой Н.В., Якимова О.В. и др.) выявляется, что важной составляющей роли преподавателя является педагогическое сопровождение, которое представляет собой систему профессиональной деятельности преподавателя, ориентированную на создание оптимальных психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и комплексного профессионально-личностного развития студентов в контексте вузовского взаимодействия [3, с. 118].

Данное направление деятельности преподавателя охватывает широкий спектр задач, таких как обеспечение психологической поддержки, индивидуализация образовательного процесса и разработка методик, способствующих развитию профессиональных и личностных компетенций студентов [4, с. 4]. Системный подход к психолого-педагогическому сопровождению включает в себя адаптацию к индивидуальным потребностям студентов, формирование положительной образовательной среды и активное взаимодействие с партнерами в образовательном процессе. Психолого-педагогическое сопровождение также подразумевает непрерывное следование за динамикой личностного и профессионального развития студентов, что важно в условиях быстроменяющегося образовательного и социокультурного контекста [5, с. 71]. Важным аспектом является акцент на развитии метапредметных и метакогнитивных умений, способствующих самостоятельности и готовности к саморегуляции в процессе обучения.

Именно в процессе педагогического сопровождения создаются условия для развития критического мышления, умения критически оценивать и выбирать информацию, а также разностороннего анализа и интерпретации данных. Преподаватели, действуя в роли агентов психолого-педагогического сопровождения, играют ключевую роль в формировании у студентов навыков, необходимых для успешной адаптации в информационном обществе. Следовательно, педагогическое сопровождение выступает важным звеном в образовательной системе, обеспечивая устойчивый и глубокий процесс развития информационной компетентности студентов. Он не только поддерживает студентов на пути к получению знаний, но и формирует у них устойчивые навыки работы с информацией.

В исследовании рассматриваются роли преподавателя на основании результатов нашего двухлетнего диссертационного исследования. Эксперимент, проведенный в течение этого периода, включал контролируемое преподавателем

выполнение студентами специально разработанных заданий с целью развития и улучшения их информационной компетентности. В процессе эксперимента студенты фиксировали свои результаты в специальном «Портфолио достижений».

Ниже представлена табл. 1, в которой проанализированы роли преподавателя в классическом контексте образования [6, с. 73] и их трансформации в контексте формирования информационной компетентности. Каждая роль сопровождается характеристиками, подчеркивающими изменения в подходах к обучению и взаимодействию между преподавателем и студентами. Эти изменения отражают новый взгляд на образование как на индивидуализированный и адаптивный процесс, ориентированный на разнообразие потребностей и особенностей каждого студента.

также представили собственные предложения по разработке «Портфолио достижений», способствуя созданию инструмента для оценки и самодиагностики формирования информационной компетентности студентов. Работа включала в себя модель формирования ИК студентов на основании информационного поведения, под которое разрабатывались индивидуальные виды заданий, связанных с поиском, оценкой и применением информации. Отдельно стоит подчеркнуть сложность адаптации заданий под различные типы информационного поиска студентов. В этом контексте преподаватель взял на себя роль медиатора знаний, стараясь сделать задания максимально доступными и понятными для каждого типа поведения в информационном пространстве. В ходе обучения преподаватель принимал на себя роли наставника-мотиватора, стимулируя интерес

Таблица 1

Эволюция роли преподавателя: от поставщика знаний к индивидуализатору в контексте формирования информационной компетентности

Роль преподавателя	Характеристики в классическом контексте	Трансформации в контексте формирования информационной компетентности
Поставщик знаний	Передача фундаментальных знаний и теорий	**Наставник и мотиватор** – Ориентирование на самостоятельное поисковое обучение, стимулирование интереса к предмету.
Оценщик	Оценка академической успеваемости студентов	**Коуч и наставник** – оценка направлена на развитие, обратная связь с фокусом на улучшение
Организатор обучения	Планирование учебного процесса и контроль	**Куратор и фасилитатор** – организация обучения с учетом индивидуальных потребностей, содействие в формировании навыков самостоятельности
Эксперт	Владение специфической предметной областью	**Медиатор знаний** – способность ориентироваться в множестве источников, наставничество по поиску и оценке информации
Авторитет	Авторитетность как эксперта в своей области	**Соучастник и авторитетный сотрудник** – взаимодействие на основе партнерства, обмен знаний и опыта
Дисциплинатор	Управление поведением и соблюдением правил	**Партнер в обучении** – совместное выявление правил и норм, основанных на взаимном уважении и доверии. Совместный контроль над соблюдением правил
Индивидуализатор	Умение адаптировать обучение к индивидуальным потребностям	**Фасилитатор персонального роста** – адаптация программы обучения, ориентированная на уникальные потребности и темп студента

Представленная табл. явно демонстрирует переосмысление роли преподавателя в образовательном процессе, особенно в свете формирования информационной компетентности студентов. В традиционном контексте преподаватель выступает как передающий знания и контролирующий учебный процесс субъект. Однако с развитием образовательных подходов акцент смещается от простой передачи информации к созданию условий для самостоятельного конструирования знаний, изучения и развития у студентов ключевых компетенций [7, с. 60]. Прогрессивные изменения в функциональных ролях отражаются в более широком спектре характеристик, где преподаватель выступает не только в качестве эксперта и оценщика, но и в роли наставника, коуча, фасилитатора и индивидуализатора обучения. Он становится неотъемлемой частью образовательного партнерства, способствуя уникальному развитию каждого студента. Таким образом, эта эволюция ролей преподавателя подчеркивает необходимость перехода от устаревших моделей обучения к гибким и адаптивным практикам, способствующим развитию информационной компетентности студентов в эпоху информационных технологий и постоянных изменений в сфере знаний и технологий.

Диссертационное исследование включало многостороннюю и многофункциональную деятельность преподавателей. Были выявлены новые роли, которые они принимают в процессе обучения, направленного на формирование информационной компетентности студентов. Преподаватели активно участвовали в экспертизе при создании авторских заданий, где их опыт и профессиональные знания внесли существенный вклад в формирование содержания обучения. Они студентов к обучению, и коуча-наставника, направляя их на путь самостоятельного исследования. Как куратор-фасилитатор, он обеспечивал удобные условия для обучения. Преподаватель также выступал в роли соучастника – авторитетного сотрудника, активно взаимодействуя со студентами и поддерживая обмен опытом между ними. Как партнер в обучении, он стремился создать открытое образовательное пространство, где диалог и взаимодействие были ключевыми элементами процесса обучения. Важно отметить, что в данном эксперименте преподаватель не мог ограничиваться одной или двумя ролями. Каждая из выделенных ролей была востребована на различных этапах проведения эксперимента. Например, на начальных этапах формирования заданий и структуры «Портфолио достижений», преподаватель выступал в роли эксперта и куратора-фасилитатора. В периоды адаптации заданий, медиации знаний и коучинга роль преподавателя трансформировалась, соответствуя текущим потребностям студентов. Разнообразные ситуации и задачи требуют различных подходов от преподавателя. Гибкость в принятии различных ролей позволяет преподавателю эффективно реагировать на потребности студентов и создавать благоприятные условия для формирования информационной компетентности.

В основном эксперименте был реализован полный список заданий, направленных на улучшение навыков информационной компетентности студентов в течение периода обучения. В табл. 2 представлены примеры нескольких заданий, иллюстрирующих, какие роли преподаватель активно принимал на себя с целью обеспечить успешное выполнение заданий студентами.

Таблица 2

Анализ ролей преподавателя в развитии информационной компетентности студентов (на основе выполнения студентами специальных заданий)

Задание	Роль преподавателя
Анализ графиков для определения альтернативной стоимости производства (автомобилей)	***Эксперт и фасилитатор персонального роста.*** Преподаватель обеспечивал студентов методами анализа данных, включая экономические показатели, а также помогал развивать навыки критического мышления и принятия решений
Подготовка мультимедийной презентации	***Фасилитатор и куратор.*** Преподаватель направлял студентов к использованию современных технологий, обучал методам презентации и обратной связи
Составление конспекта после просмотра видеоролика	***Наставник и организатор обучения.*** Преподаватель поддерживал разнообразные методы конспектирования, предоставлял ресурсы и руководил процессом организации материала
Составление списка проблемных вопросов после чтения статьи и просмотра видеоматериала	***Медиатор знаний и коуч***. Преподаватель помогал студентам формулировать вопросы, проводить критический анализ и обеспечивать обратную связь
Дискуссия на основе разделения ролей по экономическим системам	***Фасилитатор персонального роста и соучастник.*** Преподаватель стимулировал обсуждение, обеспечивал равенство возможностей для выражения мнений и обеспечивал конструктивный диалог

Разнообразие ролей преподавателя, выступающего в качестве эксперта, наставника, фасилитатора и медиатора знаний, подчёркивает комплексный и многогранный характер его вклада в формирование информационной компетентности студентов, а также способствует развитию студентов не только в области конкретных предметных знаний, но и в ключевых навыках, таких как анализ, критическое мышление, самостоятельность и эффективная коммуникация. Все это подчеркивает необходимость современных педагогических подходов, адаптированных под требования информационного общества, где активное взаимодействие и самостоятельность студентов становятся ключевыми элементами образовательного процесса.

Также одним из важных наблюдений в ходе эксперимента стало то, насколько многофункциональным должен быть набор компетенций у преподавателя и насколько многогранной может быть его роль в зависимости от задач, стоящих перед ним и перед студентами. Мы выделили несколько ключевых компетенций, которыми должен обладать преподаватель, чтобы сделать образовательный процесс максимально результативным и продуктивным.

– *Способность адаптироваться к постоянно меняющемуся образовательному ландшафту и использовать современные педагогические методы и технологии*. Преподаватель должен быть в курсе последних тенденций в своей области и готов применять инновационные подходы в обучении.

– *Развитие у студентов критического мышления и умения критически оценивать информацию*. Это включает в себя собственное развитое критическое мышление и способность обучать студентов анализу различных источников, оценке достоверности информации и принятию информированных решений [8, с. 172].

– *Умение создавать индивидуализированные образовательные траектории для студентов*. Преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности и образовательные цели каждого студента, предлагая персонализированные подходы к обучению, обеспечивая таким образом максимальную адаптацию и эффективность обучения.

– *Компетенция в области технологической грамотности.* Преподаватель должен быть в силах эффективно использовать современные образовательные технологии и инструменты, а также обучать студентов их применению для поиска, анализа и представления информации.

– *Межкультурная компетенция*. Учитывая глобальный характер образования, преподаватель должен обладать навыками работы в многонациональной среде, способностью понимать и уважать различия в культуре и коммуникации, что особенно важно в контексте информационного обмена между студентами из разных стран.

– *Способность развивать креативность и инновации*. Преподаватель должен стимулировать творческое мышление студентов, поощрять их к созданию оригинальных проектов и исследований, что способствует развитию информационной компетентности через новаторский подход к знаниям, навыкам и умениям.

– *Способность координации и организации*. Преподаватель должен быть хорошим организатором, способным эффективно структурировать образовательный процесс, поддерживать мотивацию студентов и координировать работу, направленную на развитие информационных навыков.

– *Способность к адаптивному обучению.* Преподаватель должен быть готов адаптировать свой подход к обучению в зависимости от потребностей и стилей обучения разных студентов, обеспечивая индивидуальный подход для эффективного формирования информационной компетентности каждого.

– *Способность к оценке и обратной связи*. Преподаватель должен обладать навыками оценки информационных компетенций студентов, предоставлять конструктивную обратную связь и помогать им в разработке планов для улучшения своих навыков.

– *Способность к саморазвитию*. Процессы в информационном обществе быстро меняются, поэтому преподаватель должен быть готов к постоянному обновлению своих знаний, навыков и методов обучения для эффективного сопровождения студентов в информационном пространстве.

В ходе исследования было отмечено, что способность к адаптивному обучению представляет собой ключевой элемент в контексте формирования информационной компетентности студентов. В ходе проведенного эксперимента особое внимание уделялось этой компетенции, и результаты подчеркнули ее важность для эффективного обучения. Студенты, участвующие в исследовании, проходили самодиагностику для определения типа информационно-поискового поведения. Три выделенных типа (Fast Surfers – (*рус.* Серферы), Broad Scanners – (*рус.* Сканнеры), Deep Divers – (*рус.* Дайверы) послужили основой для индивидуального подхода к формированию их информационной компетентности путем составления заданий с учетом особенностей поискового поведения каждого типа студента. Серферы предпочитают «скользить» по поверхности информационной волны, стремясь к быстрому и легкому доступу к информации с минимальными усилиями, часто демонстрируют поверхностный подход к изучению. Сканеры, в отличие от Серферов, охватывают информацию вширь, отличаются тщательным и всесторонним поиском данных из различных источников, способны оценить их актуальность и предпочитают информацию, вдохновляющую новые идеи.

Дайверы же придают большое значение качеству информации, в отличие от тех, кто склонен к количеству. Дайверы выходят за пределы простого поиска исследуемой темы, проявляют любознательность и стремление к постоянному обогащению знаний, двигаемые собственной мотивацией [9, с. 87].

Важным элементом обучения было отслеживание преподавателем того, как студенты справлялись с индивидуальными заданиями с последующей корректировкой этих заданий в процессе обучения. Благодаря этому подходу к концу обучения некоторые студенты демонстрировали качества, характерные для отличных от их собственных типов информационного поведения. Они успешно могли адаптировать свою работу с информацией, используя разнообразные инструменты и навыки, приобретенные благодаря индивидуальному, адаптивному методу обучения и непрерывной поддержке со стороны преподавателя в процессе экспериментального обучения.

Проведенное исследование позволило конкретизировать функциональные роли преподавателя, реализуемые в процессе формирования информационной компетентности студентов в рамках проводимого эксперимента. Наше исследование позволяет лучше понять, каким образом преподаватель может активно влиять на формирование информационной компетентности студентов, а также выявлять и развивать собственные навыки для более успешного осуществления этой многогранной роли в образовательном процессе.

На различных этапах обучения и формирования ИК студентов роли преподавателя существенно меняются и включают наставника и мотиватора, коуча и наставника, куратора и фасилитатора, медиатора знаний, соучастника и авторитетного сотрудника, партнера в обучении и фасилитатора персонального роста. Предлагаемая классификация ролей может быть использована применительно к педагогическому сопровождению в обучении студентов в любых контекстах и для достижения разных целей.

Вероятно, стремительное развитие информационных и прочих технологий, их применение в высшем образовании может способствовать дальнейшему развитию функциональных ролей преподавателя, реализуемых в процессе педагогического сопровождения.

Перспективой дальнейших исследований в данной области является более глубокое изучение специфики влияния роли преподавателя на формирование информационной компетентности студентов с учетом разнообразных контекстов образовательного процесса. Это также включает в себя анализ эффективности различных методов и стратегий, используемых преподавателями для развития информационной компетентности студентов, и выявление лучших практик в этой области. Дополнительно исследования могут расшириться и охватывать рассмотрение влияния современных информационных технологий на эффективность роли преподавателя в этом процессе.

Библиографический список

1. Сафонова В.С. Роль преподавателя высшего учебного заведения в современном образовательном процессе. *Вестник науки*. 2022; № 6 (51). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse
2. Раицкая Л.К. *Информационная компетенция преподавателя иностранного языка средней школы: сущность, пути формирования*. Москва, 2008: 142–149.
3. Манузина Е.Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 7.
4. Морозова Н.Ю. Роль и статус преподавателя в контексте Глобального образования. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2012; № 13.
5. Литовских В.А. Образовательная среда: роль преподавателя и роль студента. *Образование и наука в современных реалиях*: сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2020: 70–72.
6. Гилева К.В. Профессиональные роли преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации. *Вестник СГУПС: гуманитарные исследования*. 2021; № 3 (11).
7. Мордвинкин С.А., Калмыкова О.В. Роль преподавателей в формировании интеллектуального потенциала гармоничной личности студента. *Развитие научного и художественного мышления как фактор воспитания личности*: материалы Международной научно-практической конференции. Волгоград: Волгоградский государственный аграрный университет, 2017; Т. 1, Ч. 1: 58–63.
8. Настуев Э.Б. Роль профессиональной компетентности преподавателя высшей школы в обеспечении качества образования. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2020; № 1.
9. Heinström J. *Fast Surfers, Broad Scanners and Deep Divers. Personality and Information Seeking Behaviour*. Åbo Akademi University Press, 2002.

References

1. Safonova V.S. Rol' prepodavatelya vysshego uchebnogo zavedeniya v sovremennom obrazovatel'nom processe. *Vestnik nauki*. 2022; № 6 (51). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse

2. Raickaya L.K. *Informacionnaya kompetenciya prepodavatelya inostrannogo yazyka srednej shkoly: suschnost', puti formirovaniya*. Moskva, 2008: 142-149.
3. Manuzina E.B. Pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov v usloviyah pedagogicheskoj praktiki. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 7.
4. Morozova N.Yu. Rol' i status prepodavatelya v kontekste Global'nogo obrazovaniya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2012; № 13.
5. Litovskih V.A. Obrazovatel'naya sreda: rol' prepodavatelya i rol' studenta. *Obrazovanie i nauka v sovremennyh realiyah*: sbornik materialov XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Centr nauchnogo sotrudnichestva "Interaktiv plyus", 2020: 70-72.
6. Gileva K.V. Professional'nye roli prepodavatelya vuza v usloviyah cifrovoj transformacii. *Vestnik SGUPS: gumanitarnye issledovaniya*. 2021; № 3 (11).
7. Mordvinkin S.A., Kalmykova O.V. Rol' prepodavatelej v formirovanii intellektual'nogo potenciala garmonichnoj lichnosti studenta. *Razvitie nauchnogo i hudozhestvennogo myshleniya kak faktor vospitaniya lichnosti*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd: Volgogradskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2017; T. 1, Ch. 1: 58-63.
8. Nastuev `E.B. Rol' professional'noj kompetentnosti prepodavatelya vysshej shkoly v obespechenii kachestva obrazovaniya. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2020; № 1.
9. Heinström J. *Fast Surfers, Broad Scanners and Deep Divers. Personality and Information Seeking Behaviour*. Åbo Akademi University Press, 2002.

Статья поступила в редакцию 17.01.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-207-209

Timrieva N.V., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nvtimrieva@fa.ru*

PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING PERFORMANCE IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING. In fluency and understanding of foreign languages, speaking performance is an essential component. The primary purpose of any language is for the speaker to convey meaning to the listener, and for the listener to understand the message that the speaker is conveying. This is why language fluency, one's ability to convey information correctly and "let a language flow", is the indicator of success in foreign languages study. In learning or practicing situations in addition apart from a broad vocabulary human psychology plays an important/significant role – fluency depends on the speakers' confidence and understanding – our human psychology and intellectual ability. The research aims to identify common psychological factors impacting the English speaking performance for the English learners, particularly when communicating with native English speakers. For this research the author analyses the English language learning by students of a non-English medium tertiary institution. The results are revealing: Psychology indeed impacts most students' English speaking performance. Students believing that they have a strong English vocabulary and grammar, may communicate well during classes, yet when encountering native speakers, may feel insecure. This sense of insecurity lowers their speaking ability. The psychological driver, fear of error in a real situation and worry how they will be perceived by the listener, thus impacts their class-based learning. These emotions distract the speaker, and becomes self-fulfilling in awkward delivery. Like first rides on a bicycle, the novice forgets to peddle for momentum, worries about falling, with the self-fulfilling result that the bicycle starts to wobble. The author offers suggestions to support speakers to overcome their obstacles, towards greater fluency.

Key words: **psychological factors, language barriers, speaking skills, stress, fear of failure, motivation, ineffective teaching**

Н.В. Тимриева, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: nvtimrieva@fa.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗГОВОРНЫЕ НАВЫКИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Важной составляющей свободного владения иностранными языками и их понимания является устная речь. Основная задача любого языка – донести информацию до слушателя, а слушатель должен понять смысл того, что передает говорящий. Именно поэтому свободное владение языком, умение правильно доносить информацию и «воспроизводить плавную речь» является показателем успеха в изучении иностранных языков. Таким образом, при обучении и практике в иностранном языке помимо обширности словарного запаса также большую роль играет психология человека – «беглость» зависит от уверенности говорящего и понимания им того, что он говорит. Настоящее исследование направлено на выявление распространенных психологических факторов, влияющих на речевые навыки изучающих английский язык, особенно при общении с носителями языка. Для данного исследования автор применил анализ изучения английского языка студентами неязыкового вуза. Результаты показывают, что психология действительно оказывает влияние на уровень владения английским языком большинства студентов. Студенты, которые считают, что они хорошо владеют лексикой и грамматикой английского языка, могут хорошо общаться на занятиях, тем не менее при общении с носителями языка могут чувствовать себя неуверенно. Это чувство неуверенности снижает их способность говорить на иностранном языке. Психологический фактор, страх ошибиться в реальной ситуации и беспокойство о том, как их воспримет слушатель, таким образом, влияет на их обучение в аудитории. Автор предлагает варианты, которые помогут преодолеть данные проблемы и повысить беглость речи.

Ключевые слова: **психологические факторы, языковой барьер, разговорные навыки, стресс, боязнь ошибиться, мотивация, неэффективная методика преподавания**

Introduction. In our era of digitalization and globalization, knowledge of foreign languages serves students well, it opens the door to various international career opportunities, enables an improved comprehension of international media, and strengthens message delivery during public discussions of international issues. English is the accepted universal second language for diplomacy & international relationship, science & technologies, business & commerce and even in our routine life. For travelling abroad we use English. Therefore, today the university graduates should not only demonstrate knowledge of a foreign language, but also have skills of using this language to communicate with their foreign colleagues, read special literature in this language, etc.

The relevance of the topic is conditioned by the fact that a large percentage of graduates of non-linguistic higher education institutions have poor speaking skills in a foreign language, especially when they communicate with native speakers. Speaking skill is a "keystone" in any foreign language teaching and learning process. Our ability to express our thoughts is reflected in our oral performance in a foreign language. And talking about students of non-linguistic higher education institutions, we must note that all new developments and scientific works are mainly in English, therefore it is obvious that in order to develop and keep track of the latest achievements and discoveries in various spheres, as well as in the exchange professional knowledge, the students need to constantly master their speaking skills. Most of the English learners usually measure their ability of the English language based on how well they can communicate with English native speakers.

Yet the **problem** is that in the Russian Federation English is taught as a foreign language, but when you learn English in a non-English speaking country, you have fewer direct opportunities to improve their speaking, due to a lack of daily interactions with English speakers. Even if students believe that they know English at Pre-Intermediate or Intermediate level, they have good skills in English vocabulary and grammar, and they really can speak in classroom, but they suddenly become insecure while communicating with native speakers, in natural setting. In other words, they struggle to speak well faced with a different context, and first-language speakers.

The aim of the present article is to analyze the most possible reasons of the above problem and **suggest solutions** to help students overcome their obstacles, towards greater fluency. Oral communication (speaking performance) is considered to be the most challenging skill for language learners due to its interactive nature.

To find out the reason of the said problem, the author of the present article used the process of the English language learning in a non-linguistic higher education institution – the author discussed with the students their failures in detail. The author's empirical findings showed that the main reason for such failures are psychological factors. Some students always showed increased level of anxiety when speaking English. Fear is at the root of most causes – students have fear of error in a real situation, they feel shy and hesitated due to lack of confidence while speaking English.

Anxiety (specifically the fear of error in a real situation or fear of imperfection) is the most significant hurdle to the English language learners' ability to communicate effectively. Since childhood students are taught that mistakes are bad and should be avoided. And they believe that the most effective way to avoid fiasco is to do nothing. It was also revealed that the level of students' anxiety was negatively associated with their speaking performance. In other words, a higher level of anxiety leads to poor

speaking performance. A more subtle factor is shyness. Students say that when they fail to speak accurate English in front of the class or interlocutor, they are worried to attract attention of others, and get negative feedback. This fear of embarrassment causes students to either make more blunders despite having a lot of knowledge in the field, or they remain completely silent, because it is extremely difficult to overcome the fear of being ridiculed because of a mistake. In their *lack of self-confidence* there is dissonance between the realization by the students that in theory they know a foreign language, but in practice they cannot apply the skills. And this particular factor prevents students from crossing the "language barrier".

The next factor is the *fear of not understanding the interlocutor*, especially an English native speaker. Very often this is in combination with the previous factor. The foreigners' speech differs from the listening exercises, merged speech, pace and accent make spontaneous understanding more challenging. This often happens if the students are not yet able to think in English and have to translate all the phrases into their native language in their head first. They further feel compelled to respond at the same pace as the English speaker, not allowing themselves the time to formulate their responses. The British author Freya Stark observed that good writing, and good speaking, is preceded by good thinking.

One more factor preventing the students to speak English well is the *fear of incorrect accent.* Correct pronunciation is important in speaking because inappropriate pronunciation can change meaning of words or phrases and can lead to misunderstanding.

Moreover, most of the students-English learners have weak *motivation*. For example, if teachers pick a topic that is inappropriate for students or about which they have no or limited knowledge, the students may simply claim that they are struggling to grasp the vocabulary and speak coherently. Students feel difficult to say something in English because they may have no idea what to say.

The author dares to suggest that the results of this research have **significant theoretical and practical relevance** – Teachers ought to include reality-based learning, and vary the atmosphere from serious to humorous in language learning curricula, to assist students in practicing to overcome their fear of mistakes, and to build their confidence. Analysing the findings of the research, our initial conclusions are: students are not able to communicate in foreign language not only due to the lack of grammar or vocabulary, but it is also a matter of psychology, their confidence, their beliefs in themselves, that is the most important factor. Therefore, the author believes that by overcoming the psychological problems, teachers will be able to help students to improve their speaking skills and succeed in foreign language learning (English language in our case).

The **author has the honor to suggest possible solutions or approaches** which may help to overcome the problem unfolded in the present article. First of all, teacher can convey to students:

(1) to look at the situation differently. To focus on their objective, to understand and to communicate, and what that might give them – rather than to emphasize the level of difficulty;

(2) to stop worrying about what other people can say about their spoken English.

As the Russian proverb says: "It's not gods who make pots" [1]. And the same meaning is found in the American proverb "Practice makes perfect" [2]. "The phrase originates in the mid 1500's in the American English language which was adopted from a Latin phrase…. "Use makes perfect" [3].

everyone makes mistakes. Mistakes are OK. "The only man who makes no mistakes is the man who never does anything. Do not be afraid to make mistakes providing you do not make the same one twice." Theodore Roosevelt [4]. Mistakes are how we learn.

"There's a bit of hidden magic in every mistake. The magic is called learning." Robert Kiyosaki [4]. "Failure is success if we learn from it." Malcolm Forbes [4]

(3) not to underestimate themselves. In fact, this advice should be number one, but giving this advice in the end, the author would like to summarize, because this item includes all the above advices.

Moreover, the author would like to note that curricula also plays a significant role in the learning process. Speaking in a foreign (second) language can be challenging and teaching methodology can affect speaking performance. For learners to develop their speaking and interests they need real-world circumstances and quick practice. Teachers should be adaptable in their techniques in order to get the best results for their students. Speaking activities and the task should be presented in an interesting way to engage the students. The author would like to suggest to use more various audio and video materials sounded by the English native speakers, that will help teacher to develop students' listening skills and improve pronunciation. Each language has its own rhythm, and its own musical sound. The stirring of a Russian song; the pace of an English poem – how we feel and what we find are closely related. When students feel comfortable, students are confident.

Topics may range from routine communication to specialized one. It is important to ensure that there is a link between students' specialization and the topics studied in English classes. In this case students will be aware of subjects and actively take part in discussions. Teachers need to use more audio/video material matching the vocabulary learned by students. Meanwhile, in order to reduce speaking anxiety and make students well-prepared during speaking activities, the objective of the learning must be stated by the teacher in the beginning. However, teacher's feedback on students' speaking task is crucial. It will motivate the students to carry on their speaking tasks and improve their speaking skills. It also gives the insight to evaluate students' performance.

We also need to note that teachers need to explain students the grammar in a simple way, students should have clear understanding of grammar rules and how to use them; as for vocabulary, it is useful to learn not individual words, but phrases. For some students the natural phrases are easier way to remember or learn the vocabulary, grammar included. Moreover, it is a good idea to practice in writing assay on the video they have watched before. This helps students to develop not only listening, but understanding expressed in writing skills. These exercise may include new language tricks: How to speak clearly and how to write concisely. E.g. Students may feel compelled to provide elaborate answers, when short sentences are most effective. A.P. Chekhov was an advocate for brevity. As he told A.M. Gorky: "say it simply – when you say: The red-haired man looked around anxiously before sitting down on the wet grass with hesitation – you lose your audience. Just say: The man sat down on the grass" [5]. As an option, it may be discussed in class afterwards. Furthermore, various types of tests, even short ones, might boost students' motivation in specific ways. And finally, the most important is arrangement of students' communication with native speakers, it may be as a test for both, teacher and students. Such test may be not only test of students' knowledge, but also motivation in terms of English skills. And on each step teacher needs to remember about psychological aspect, it is needed to explain students that only leaning on their own mistakes can improve their skills and achieve the desired level. For the more, teacher should explain students that no one is perfect, perfection is impossible. Students should not have to always think of mistakes as negative things, but they should think of them as useful, they should learn from them. Teachers need to help students to breakdown the psychological barriers, and then students will feel more and more confident in using English to speak.

Conclusion. Based on the findings of the research, it can be concluded that not only lack of knowledge, but also psychological factors, such as anxiety, the fear of error in a real situation/fear of imperfection, fear of incorrect accent and weak motivation, feeling shy and lack of self-confidence, fear of not understanding the interlocutor, negatively affect students' acquisition of English language (any foreign language) speaking skills. It is understood that all these psychological factors hinder students from speaking not only English, but any other language as well. Based on the observation results, the author proposed some suggestions expected to be significant remedies to those who learn English as a foreign language in a non-English medium tertiary institution to overcome the problem. The author believes that psychology is the number one key to success for most students in their English speaking performance since most of them have really good level of English grammar and vocabulary.

Thus, **the aim achieved in the present research poses a new challenging task** for teachers of the English language (as a second one) in a non-linguistic higher education institution, that is development of effective teaching method helping to overcome the psychological problems which may arise during the process of communication in a foreign language. Based on research findings, it would be suggested that students are both tutored and tested, on their technical language skills, written language skills, and confidence of delivery in reality-based engagement.

Language literacy aspects or internal linguistics are insufficient to acquire foreign language, there are also some non-linguistic factors like teachers' strategies, psychological aspects, students' autonomy and technology integration that affect successful second language acquisition. Therefore, linguistic and nonlinguistic aspects should be included in the classroom activities. Moreover, this research serves also as a self-reflection of English teachers for their personal and professional development.

Herewith the **author proposes** to consider these factors while working on curricular, include effective teaching approaches, teachers need to methodically and very politely try to change the student's attitude to mistakes while speaking foreign language. Speaking anxiety might not even require treatment, but it needs attention from the teacher's side to consider factors in the learning environment to properly address this complicated phenomenon. To widen foreign language speaking skills, student-centered learning must be applied instead of a teacher-centered one. It will give the students opportunities to practice their foreign language speaking in the classroom and improves their learner autonomy. By giving students opportunities for more exposure, the sign of speaking anxiety could be prevented. Frequent practices will ultimately diminish their speaking anxiety due to habit formation.

In other words, we need to motivate the students because motivation is closely linked to speaking performance and it is believed that higher perceived motivation will lead to better performance. Tailoring English learning to students' interests, may not only enable them to explore their interests in greater depth, but may also build their confidence, as they combine an interest which is already imbedded, with an additional ability. This would help them to solve their psychological problems that arise during their speaking in English language (any foreign language). However, the teacher's support and guidance are also necessary to facilitate learning. To achieve the ideal learning condition, various teaching approaches such as task-based language learning and project-based language learning could be implemented. These approaches support the development of learning autonomy and critical thinking through student-centered activities and subsequently will improve students' motivation and decrease their anxiety. But the most important thing to note is the atmosphere in classroom – positive emotions will improve learners' achievement in language learning. How we feel and what we find are closely related. When teachers know students' problems, they can

provide an appropriate atmosphere through lowering anxiety, developing students' self-confidence and finding what motivates them to learn. It's a good idea for teachers to arrange group discussions on topics which are of interest for students. It would be great to involve native speakers into this discussion. When students in classroom feel happy to learn English, they are motivated and feel comfortable to speak in English that will lead to their trust in their abilities and self-confidence. Consequently, it will be easier for students to improve their language learning and speaking performance.

Acceptance and awareness of the main problematic aspects of teaching a foreign language (English) in a non-linguistic higher education institution, identified and formulated in the article as a result of the research, **open a broad perspective for further research in this direction**, that certainly means development of an upgraded methodology of foreign language teaching in non-language universities, creation of more effective learning materials and appropriate strategies including linguistic and nonlinguistic aspects. This complex approach will enable us to graduate students with excellent foreign language skills and ability to fluently communicate with native speakers.

Библиографический список / References

1. *"Master Russian" (Russian Proverbs and Sayings)*. Available at: http://masterrussian.com/proverbs/russian_proverbs_8.htm
2. *Collection of Bruce Lee's Quotes*. Available at: https://minimalistquotes.com/bruce-lee-quote-18585/
3. *"The Idioms" Largest Idioms Dictionary*. Available at: https://www.theidioms.com/practice-makes-perfect/
4. *Collection of quotes – AZ Quotes*. Available at: https://www.azquotes.com/quotes/topics/learning-from-mistakes.html
5. Anton Chekhov's correspondence. Epistolary: P.I. Tchaikovsky, L.S. Mizinova, I.N. Potapenko, T.L. Schepkina-Kupernik, L.A. Avilova, V.F. Komissarzhevskaya, A.I. Yuzhin, Vl.I. Nemirovich-Danchenko, K.S. Stanislavsky, O.L. Knipper-Chekhova, A.M. Gorky, I.A. Bunin, A.I. Kuprin, S.P. Dyagilev. *Letter of A.P. Chekhov to A.M. Gorky from September, 3, 1899*. Yalta, 1904. Available at: http://az.lib.ru/c/chehow_a_p/perepiska_tom2.shtml

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-209-212

Tsvetkova A.V., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, (Moscow, Russia), E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru*

TEACHER–STUDENT INTERACTION AS ONE OF THE ASPECTS OF AN EFFECTIVE EDUCATIONAL PROCESS. The article examines the needs of modern higher education in terms of solving the problem of high-quality effective teaching. The main emphasis is placed on ensuring constructive interaction between teachers and students. Such concepts as pedagogical communication, interaction and mutual understanding of students and teachers are revealed, classifications of styles of pedagogical communication are given, an analysis of foreign and Russian literature on this topic is carried out. The practical value of forming relationships between teachers and students in higher educational institutions, the use of techniques for establishing mutual understanding between teachers and students is substantiated. It is emphasized that interpersonal communication techniques are necessary conditions for managing the educational process. On the basis of conducted surveys and analyses of the results obtained, optimal pedagogical principles and techniques aimed at forming constructive interaction between teachers and students are summarized , which can lead to an increase in the quality of education and better academic performance of students.

Key words: **higher school, effective teaching, teacher-student relations, pedagogical communication, pedagogy of interaction, principles and techniques of interaction between teachers and students, interpersonal communication**

А.В. Цветкова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются потребности современной высшей школы в части решения проблемы эффективного качества преподавания. Основное внимание акцентируется на обеспечении конструктивного взаимодействия преподавателей и студентов. Раскрываются такие понятия, как педагогическое общение, взаимодействие и взаимопонимание студентов и преподавателей, приводятся классификации стилей педагогического общения, проведён анализ зарубежной и российской литературы по данной теме. Обоснована практическая ценность формирования взаимоотношений между преподавателем и студентами в высших учебных заведениях, использования приёмов установления взаимопонимания между преподавателем и студентами. Подчеркивается, что владение приёмами межличностного общения является необходимым условием управления образовательным процессом. На основании проведённых опросов студентов и преподавателей и анализов полученных результатов обобщены оптимальные педагогические принципы и приёмы, направленные на формирование конструктивного взаимодействия преподавателей со студентами, что приводит к повышению качества обучения и к лучшей успеваемости студентов.

Ключевые слова: **высшая школа, эффективное обучение, взаимоотношения преподавателей и студентов, педагогическое общение, педагогика взаимодействия, принципы и приёмы взаимодействия преподавателей и студентов, навыки межличностного общения**

Современная высшая школа уделяет значительное внимание стратегиям, позволяющим улучшить качество преподавания. Одним из базовых аспектов, которые учитываются при определении качества образования, является взаимодействие преподавателя и обучающегося. На самом деле то, как обучающиеся взаимодействуют с преподавателем, имеет решающее значение для всех других форм взаимодействия в образовательном процессе. Если преподаватель поддерживает обучающегося, проявляет искреннюю заинтересованность в результатах его обучения, оказывает поддержку и сопровождение на каждом этапе образовательного процесса, то обучающийся с большей вероятностью захочет взаимодействовать с преподавателем и, как следствие, будет более восприимчив ко всем другим аспектам образовательного процесса.

Актуальность статьи определяется тем, что осведомлённость о механизмах успешного взаимодействия с обучающимися во время педагогической деятельности позволит преподавателям осмыслить степень влияния их текущих взаимоотношений с обучающимися на качество преподавания и в дальнейшем вносить необходимые изменения для улучшения результативности обучения и совершенствования профессиональной деятельности. Также приведённый анализ стилей и принципов взаимодействия, которыми руководствуются преподаватели, оказывающих самое непосредственное влияние на мотивацию студента, индивидуальную работу преподавателя и студента и в целом – на качество обучения, поможет преподавателям выбрать оптимальную тактику во взаимодействии со студентами. Использование выявленных в данной работе принципов и приёмов взаимодействия способствует активности и вовлечённости студентов в образовательный процесс и ведёт к пониманию и практическому усвоению содержания обучения. Если студенты не вовлечены в образовательный процесс и являются просто формальным объектом для передачи учебного материала, то даже подача информации эмоционально и логически структурированного материала не принесёт желаемого эффекта. Когда обучающиеся активно ищут информацию для выполнения задания и вовлекаются в самостоятельную работу с материалом, они лучше усваивают и прорабатывают изучаемую тему.

Научная новизна данной работы состоит в изучении опыта российских и зарубежных исследователей относительно применения принципов и технологий эффективного взаимодействия с обучающимися.

В данной работе были предприняты попытки установления прямой закономерности между практическим применением принципов взаимодействия преподавателей и студентов и формированием устойчивого интереса к учебной дисциплине, возникновением мотивации для познавательной деятельности студента.

Практическая значимость работы отражена в том, что, используя данное исследование, у преподавателей появляется возможность понять причины неполной вовлеченности студентов в образовательный процесс, проанализировав их взаимоотношения с обучающимися. Преподаватели часто попадают в ловушку механики преподавания, думая о том, какие ресурсы использовать или на каких языковых формах сосредоточиться, постоянно обращаясь к административной прагматике. Это важные, неизбежные аспекты профессии преподавателя, но не менее важно планировать и преподавать, уделяя первостепенное внимание качеству отношений со студентами. Также в данной работе предлагаются не-

которые методические рекомендации по улучшению качества работы преподавателя.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что описанный анализ применения принципов взаимоотношений может быть использован для последующего изучения перспективности их применения в профессиональной деятельности педагога.

Были использованы такие методы научного исследования, как анализ научной и психолого-педагогической литературы; опросы студентов относительно качества преподавания в вузе и установления зависимости удовлетворенностью обучения от характера взаимоотношений преподавателей и студентов; анкетирование преподавателей, испытывающих затруднения в установлении взаимопонимания с отдельными студентами; обработка данных, полученных в результате работы с преподавателями, апробирующими использование принципов и технологий, направленных на эффективное взаимодействие с обучающимися.

В рамках научной работы объектом исследования стала природа взаимодействия преподавателя и студента в учебных группах, где преподаватели использовали или внедряли в качестве эксперимента принципы и приёмы взаимодействия, способствующие усилению взаимопонимания преподавателя и обучающихся.

Целью данного исследования являлось рассмотрение принципов взаимодействия преподавателя и студентов как фактора успешной профессионально-образовательной деятельности в вузе, изучение мнения студентов о качестве преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык».

Для достижения цели потребовалось выполнение следующих задач: изучение опыта применения принципов, технологий, направленных на улучшение взаимопонимания, изучение стилей преподавания, анализ влияния технологий, принципов и приёмов установления взаимопонимания и улучшения взаимодействия при преподавании на проведение эффективных занятий, в том числе занятий по иностранному языку.

Одной из основополагающих целей системы высшего образования является обеспечение высокого качества образования на базе внедрения государственных образовательных стандартов, формирования социокультурного пространства, развития компетентности специалистов. Наиболее важным фактором, который способствует эффективному функционированию образовательного процесса, является взаимодействие его участников. Взаимодействие является совместной деятельностью по достижению целей, которые имеют общие результаты и решению проблем, относящиеся к каждому из участников. Для обеспечения эффективного взаимодействия между преподавателем и студентом, необходимо учитывать такие научно-практические аспекты, как учебно-методическая и научно-исследовательская работа, апробация современных образовательных технологий, разработка совместных проектов. Взаимодействие между преподавателем и студентом в педагогическом процессе способствует активизации обоих участников и формированию отношений на равных.

Таким образом, можно говорить о присутствии на занятиях педагогического общения как особого вида общения, но развивающегося по законам психологии взаимодействия человека с человеком. Знание о сильных и слабых сторонах основных стилей взаимоотношения преподавателя и обучающихся помогает выстроить конструктивное общение, избегая тех стилей преподавания, которые не способствуют налаживанию диалога между преподавателем и студентом, так например, при автократическом подходе, педагог только устанавливает свои требования и следит за их неукоснительным выполнением; при авторитарном стиле преподавания обучающиеся ещё могут участвовать в обсуждении вопросов, затрагивающих учебный процесс, но в конечном итоге все основные решения преподаватель оставляет за собой; при демократическом стиле преподаватель учитывает мнения обучающихся, стремится понять их, убеждает, а не приказывает и общается через диалог на равных. Также можно выделить непоследовательный стиль: преподаватель использует один из вышеперечисленных стилей руководства в зависимости от внешней ситуации и собственного эмоционального состояния; и игнорирующий стиль, который характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, он не проявляет интереса к их мнениям и не принимает их во внимание при принятии решений, выполняя формально обязанности по передаче учебной и административной информации [1]. Этот стиль руководства может быть вредным для развития студентов, так как они не получают поддержки и руководства от преподавателя, что может привести к недостаточной мотивации и отсутствию развития необходимых для будущего профессионала навыков. Кроме того, игнорирующий стиль руководства может создать недоверие и негативное отношение студентов к преподавателю и учебному процессу. Поэтому важно, чтобы преподаватель применял демократический стиль руководства, который способствует активному участию студентов, развитию их лидерских навыков и мотивации к обучению.

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделил следующие стили педагогического взаимодействия: общение, основанное на высоком профессиональном отношении преподавателя, общение, основанное на доброжелательности, общение-дистанция, общение-запугивание, общение-заигрывание и другие [2]. В педагогической практике обычно встречается то или иное сочетание этих стилей в той или иной пропорции, с преобладанием одного из них. Педагогическое взаимодействие можно считать оптимальным и конструктивным, если общение взаимодействующих субъектов происходит на равных, что подразумевает обмен информацией, а не только её передачу, совместная деятельность выстроена с учетом индивидуальных способностей субъектов, а взаимопонимание достигается при взаимном эмоциональном принятии.

Образование по своей сути связано с отношениями. Причина, по которой обучающиеся посещают учебное заведение, заключается в том, чтобы быть с другими людьми и обучаться вместе с ними. При изучении языка потребность в собеседниках означает, что обучение носит глубоко социальный характер, возможно, в большей степени, чем при изучении других академических предметов. То, насколько хорошо выстроены взаимоотношения в конкретной образовательной среде – со сверстниками, с коллегами и преподавателями, может повлиять на обучение или преподавательский опыт.

Как для преподавателей, так и для обучающихся центральными отношениями являются отношения между преподавателем и студентом. Позитивные отношения между преподавателем и студентом определяются в таких характеристиках, как педагогическая забота, доверие, вовлеченность, уважение и эмпатия. Существуют две теории, которые помогают преподавателям лучше понять, что нужно обучающимся от их отношений с преподавателями: теория самоопределения и теория привязанности.

Теория самоопределения, описанная Эдвардом Л. Деси и Ричардом М. Райаном, является популярной точкой зрения для понимания вовлеченности, и на неё часто опираются для определения степени вовлеченности в отношения. Концепция теории самоопределения предполагает, что на качество благополучия человека влияет то, чувствует ли человек, что удовлетворяются три основные потребности: потребность в принадлежности, компетентности и автономии [3].

Абрахам Маслоу предположил, что потребность в принадлежности является основным источником мотивации человека [4].

Согласно Рою Баумейстеру и Марку Лири, все люди нуждаются в определенном минимальном количестве регулярных, приносящих удовлетворение социальных взаимодействий. Исходя из «потребности принадлежать» [5], люди вынуждены искать поддерживающие, прочные межличностные отношения. В учебном заведении позитивная групповая динамика и отношения со сверстниками много значат для определения чувства принадлежности в группе, но здесь важно добавить, что отношения обучающихся со своими преподавателями являются ключевым фактором, способствующим этому чувству принадлежности.

Исследователи Кэрол Гуденоу и Кэтлин Грейди описывают, что чувство принадлежности влияет на ту «степень, в которой учащиеся чувствуют себя лично принятыми, уважаемыми, включенными и поддерживаемыми другими в образовательной социальной среде» [6]. И наоборот, обучающиеся, которые не испытывают сильного чувства принадлежности к своей образовательной среде, часто описываются как отчужденные или недовольные. В нескольких научных исследованиях поддержка преподавателя была названа самым сильным предиктором принадлежности к учебному заведению, учебной группе по сравнению с поддержкой сверстников.

Преподаватели могут привить чувство принадлежности, создавая безопасную и здоровую обстановку, оказывая академическую и социальную поддержку, справедливо относясь к обучающимся. Формировать у обучающихся чувства принадлежности также возможно посредством поощрения академической успеваемости, предоставления обучающимся самостоятельности во время занятий, установления четких требований к ним.

Как ранее отмечалось, одной из основных потребностей обучающихся является потребность в компетентности, так как обучающимся важно верить в свои способности, справляться и выполнять задания, и здесь важно отметить существенный вклад преподавателя при организации такого обучения, при котором студенты могут почувствовать, что обучение приносит результаты для их профессионального роста, будет стимулировать их дальнейшую мотивацию к обучению. Помимо этого, при организации обучения необходимо учесть и потребность в автономии, когда обучающиеся имеют некоторый контроль над тем, что они делают. Это не означает полной независимости и, следовательно, не противоречит потребности в принадлежности. Обучающимся важно ощущать активный контроль над аспектами своей учебной жизни, когда они не просто получают знания от преподавателя, а самостоятельно добывают его во время творческого поиска, оценивают результаты своего труда, выстраивают собственную модель познания, а вклад преподавателя состоит в том, что он организует обучение таким образом, что выступает в основном в роли советчика, наставника, помогает обучающимся сделать выбор в использовании эффективной когнитивной стратегии.

Исследователь Кантышева А.А. в своей работе утверждает, что преподавателю стоит, к примеру, избегать типовых заданий, таких как представление доклада в форме презентации на определенную тему, что сводится к скачиванию студентом информации из Интернета, перевода с помощью интернет-ресурсов и механическому воспроизведению на занятии, без понимания смысла информации [7].

Вторая теория, которая объясняет конструктивные отношения между преподавателями и студентами, – это упомянутая ранее теория привязанности. Согласно теории привязанности, если преподаватель реагирует на ученика предсказуемым, эмпатичным и заботливым образом, отношения характеризуются чувством стабильности и безопасности. В свою очередь, это позволяет обучающемуся исследовать, рисковать, проявлять творческий подход, развивать чувство собственного достоинства и доверие к другим. Обучающимся необхо-

димо чувствовать доверие к преподавателю, знать, что они могут положиться на его поддержку в случае необходимости; с другой стороны, им также нужна уверенность, чтобы стать самостоятельными в своих действиях. Установление контакта с обучающимися по четырем аспектам взаимодействия: социальному, аффективному, когнитивному и поведенческому, необходимо для установления прочных взаимоотношений между преподавателем и студентом.

Преподаватели могут этого добиться, если будут следовать определённым принципам. С целью систематизации и подтверждения эффективности принципов для установления взаимопонимания со студентами нами был проведен ряд действий, а именно – опрос группы студентов, изучающих учебную дисциплину «Иностранный язык», изучение отзывов студентов об эффективности преподавания дисциплины «Иностранный язык», наблюдения за занятиями коллег в рамках взаимопосещений, анализ исследовательской литературы по данной теме. Группу студентов, изучающих дисциплину «Иностранный язык», просили ответить на вопрос: “Какие занятия могут вызвать и удержать интерес студентов?”, а в отзывах попросили описать, какие характеристики, качества, действия преподавателей способствуют повышению мотивации по изучению данной дисциплины, а какие, наоборот, снижают заинтересованность в данной дисциплине. Первый принцип, на который стоит обратить внимание, – это принцип доступности, так как, чтобы взаимодействовать с преподавателем, обучающиеся должны чувствовать, что преподаватели открыты для взаимодействия: то есть преподавателям нужно быть доступными. Это может проявляться на двух уровнях. Во-первых, это выражается в том, доступны ли преподаватели на самом деле для общения. Часто в учебных заведениях есть возможности, когда обучающиеся могут прийти и поговорить с преподавателями о своих проблемах, и преподавателям не стоит избегать и игнорировать такое общение. Также всё больше преподавателей используют социальные сети и онлайн-платформы для общения с обучающимися, что является важным практическим шагом на пути к обеспечению доступности в эпоху цифровых технологий. Студенты отмечали в своих отзывах, что преподаватели не отвечают на их письма по электронной почте и не уделяют достаточно времени, чтобы ответить на возникающие в ходе образовательного процесса вопросы, ссылаясь на нехватку времени. Преподаватели могут не считать такую область общения со студентами важной, так как она выходит за рамки учебного занятия, но при игнорировании преподавателями данного варианта общения студенты отмечали, что он, возможно, не заинтересован в результативности обучения, успеваемости студента, и это приводило к тому, что снижались мотивация студентов и интерес к предмету такого преподавателя. Преподаватели могут разработать базовый «кодекс поведения», чтобы установить границы и защитить личное время, когда они недоступны, например, договориться о том, что никто не может связываться с группой через социальные сети после 17:00 в будние дни или вообще в выходные. Второй уровень доступности касается психологического расположения преподавателей к обучающимся.

Существует множество прямых и косвенных способов, с помощью которых преподаватели могут выразить их доступность, и особенно эффективным инструментом является самораскрытие. Преподаватели иностранных языков постоянно просят своих обучающихся делиться многими личными подробностями с точки зрения их симпатий, антипатий, надежд и страхов и т. д. в рамках коммуникативного взаимодействия. В установлении взаимопонимания такая практика может иметь существенное значение, если преподаватели предложат некоторую степень самораскрытия взамен.

Проведённый опрос и наблюдения за занятиями показали, что преподаватели, которые больше занимались самораскрытием, были более позитивно оценены студентами, что, в свою очередь, связано с мотивацией и интересом обучающихся. Однако здесь необходимо предостеречь: всё должно быть в меру – чрезмерный обмен информацией непрофессионален или действительно неуместен. Степень самораскрытия показывает желательную открытость по отношению к другим, честность. Это также демонстрирует готовность доверять другим и является важным компонентом социальной близости. Также согласно опросу, проведённому среди студентов, и отзывам, преподаватели, обладающие чувством юмора, получали самые высокие оценки и больше положительных отзывов. Юмор может быть еще одним способом ослабить эмоциональный фильтр и вызвать позитивный аффект, раскрывая обучающимся «человеческую» сторону преподавателя. Возможно, это очевидно, но все же следует подчеркнуть, что этим тоже нужно пользоваться с осторожностью. Обучающиеся должны распознавать утверждение или комментарий как юмористические, и только тогда, когда содержание и форма юмора уместна, это приведет к более глубокой когнитивной обработке, улучшению взаимоотношений и более эффективному обучению.

Второй принцип, который может помочь сформировать конструктивное взаимодействие, – это проявление чуткости со стороны преподавателя. Обучающиеся должны чувствовать, что их понимают и ценят. В любых отношениях эмпатия является ключевым компонентом. Эмпатия определяется как проникновение «в чувства и мысли» другого человека, попытка понять их и стремление передать это понимание другим. Другими словами, это означает способность встать на место другого человека и увидеть мир с его точки зрения. Эмпатия не означает согласия, а заключается в попытке понять других. Для этого мы делаем выводы и интерпретации, основанные на поведении других людей, на их вербальных и невербальных сообщениях. Мы можем постоянно совершенствовать свои навыки в этих областях, стараясь научиться понимать язык жестов, изучая литературу, написанную о возрастной группе обучающихся, с которыми мы взаимодействуем. Мы также можем выступать в качестве ценных образцов для подражания, проявляя эмпатию во взаимодействии с обучающимися, сознательно развивая такие навыки у наших обучающихся и помогая им более чутко взаимодействовать друг с другом. Также нами был определён третий принцип эффективных взаимоотношений, когда преподаватель учитывает индивидуальность обучающегося. Всем обучающимся нравится осознавать, что преподаватель действительно знает, кто они такие, что их ценят как индивидуальности. Ориентация на обучающегося всегда была важным подходом, так как привлекает внимание к тому, что обучающиеся как личности привносят в образовательный процесс. Данный подход сочетает в себе внимание на отдельном обучающемся – его наследственности, опыте, перспективах, талантах, интересах, способностях и потребностях, но также делается акцент на методах преподавания, способствующих достижению наивысшего уровня – уровня мотивации, обучения и достижений для всех обучающихся. Таким образом, в этом подходе стоит выделить два аспекта: акцент на уникальности студента и намерение обеспечить такую атмосферу, когда все обучающиеся мотивированы на учёбу. Это подразумевает важность знакомства с обучающимися как с людьми, живущими за пределами учебного заведения, и как с обучающимися, обладающими предварительными знаниями и опытом.

Трудно эффективно планировать преподавание, если преподаватель не будет знать, какими знаниями обучающиеся уже владеют, на чем основываться, или что было бы лично интересно, значимо или актуально для них. Понимание текущих проблем идентичности студентов подразумевает нечто большее, чем просто анализ потребностей для того, чтобы сделать языковые задания соответствующими конкретным характеристикам обучающихся. Требуется более сознательное усилие, направленное на то, чтобы получить представление о личностях, которыми являются студенты, и о разнообразии уникального жизненного опыта, желаний и тревог, которые они привносят с собой в учебную среду. Все обучающиеся нуждаются в поддержке. Это отражает сложность согласования потребностей отдельных обучающихся с потребностями всей группы. Одним из популярных в настоящее время подходов является дифференциация преподавания, что в идеале означает разработку занятий таким образом, чтобы все обучающиеся достигали одних и тех же целей и умений, но разными возможными способами. Причинами дифференциации могут быть разные предпочитаемые способы работы, разные интересы, а также разные способности и степень подготовленности. Однако здесь необходимо предостеречь относительно дифференциации по воспринимаемым способностям: это может привести к тому, что преподаватели создадут чрезмерно низкие задачи и заниженные ожидания для некоторых обучающихся, которые воспринимаются как обладающие более слабыми способностями. Это может привести к тому, что преподаватели будут согласны на более низкую успеваемость у таких студентов, прогресс в обучении этих студентов будет затруднён. Вместо этого цель состоит в том, чтобы дифференцировать обучение, но такими способами, которые бросают вызов и вовлекают всех студентов. Высокие ожидания не означают наличия одинаковых ожиданий для всех обучающихся: они относятся к каждому отдельному обучающемуся. Высокие ожидания – это вера в то, что все обучающиеся добьются ускоренного прогресса, превышающего тот, которого они достигли ранее, тогда траектория обучения для всех студентов будет расширена.

Существует много шагов, которые мы можем предпринять, чтобы персонализировать наше взаимодействие и укрепить взаимопонимание со студентами. Как утверждают многие психологи и исследователи данной темы, самое важное действие, которое преподаватели могут сделать для улучшения климата на занятии, – это выучить имена студентов. Это небольшое усилие со стороны преподавателя может многое значить для обучающегося с точки зрения чувства принадлежности и уважения. Как преподаватели иностранных языков, мы находимся в идеальном положении для личного общения с обучающимися, когда они делятся своими историями и личностями в рамках коммуникативных задач. Уделение времени знакомству со студентами, получению их собственной оценки относительно их способностей может иметь большое значение для построения прочных межличностных отношений. Хотя с некоторыми обучающимися может быть легче строить отношения, чем с другими, у всех обучающихся есть индивидуальные сильные стороны и характеры, которые мы можем научиться ценить.

Нами был проведен ещё один опрос группы студентов и преподавателей для исследования эффективных приёмов налаживания взаимопонимания между преподавателями и студентами. Респондентам предлагалось оценить, какие методы из предложенных они считают наиболее оптимальными с точки зрения создания успешных, доверительных, доброжелательных отношений между преподавателями и студентами и, как следствие, создания благоприятной атмосферы для мотивации студентов и эффективного образовательного процесса. Далее респондентов просили указать процентное соотношение учебного времени, которое можно выделить для каждого из этих приёмов. В анкете были перечислены приёмы, которые не занимают много времени, но показывают, что преподаватель заинтересован в личности обучающегося, а именно:

– запоминайте имена студентов;

– узнавайте что-то уникальное о каждом студенте и время от времени упоминайте об этом при них;

– спрашивайте об их увлечениях и жизни вне учебного заведения;

– включайте личные темы и примеры о студентах при обсуждении вопросов содержания;

– поддерживайте связь с обучающимися (ннапример, отправляйте домашние задания), которые отсутствовали на занятии.

Результаты анкетирования показали, что студенты высоко оценили все из вышеизложенных приёмов, и занятия преподавателей, которые пользовались данными приёмами, получили больше положительных отзывов. Они, по мнению студентов, признаны более успешными с точки зрения изложения и восприятия материала. В то же время преподаватели, признавая необходимость использования данных приёмов, указывали на их вторичность в сравнении с профессиональными приёмами обучения. А некоторые преподаватели вообще не видят большого смысла в их использовании, считая, что профессиональная компетентность должна быть основным компонентом успешного занятия.

В завершение отметим, что проблема взаимодействия преподавателей и студентов остается актуальной на протяжении всех времен. Проведенное исследование показало, что одним из основных факторов эффективности учебного процесса, успеха в изучении учебной дисциплины является умение преподавателя организовать педагогическое общение с обучаемыми, выстроить взаимопонимание между преподавателем и студентом, без которого невозможно достичь результативности обучения. Опросы и отзывы студентов показывают, что отношение обучающихся к дисциплине во многом зависит от их отношения к преподавателю. Недостаток взаимопонимания может привести к проблемам в усвоении учебной дисциплины, несмотря на профессиональные знания и эффективную методику преподавания. Проведенные опросы преподавателей и наблюдения за занятиями преподавателей также выявили потребность в переосмыслении многих, ставших привычными понятий и явлений образовательного пространства, педагогического взаимодействия. Ещё не все преподаватели готовы узнавать психологические особенности каждого студента, выстраивать траекторию занятия, отталкиваясь от личных характеристик отдельного студента.

Многие преподаватели делают акцент в основном на своих профессиональных знаниях и их передаче студентам, поддерживая своей позицией субъектно-объектный характер образовательного процесса. Значительная часть преподавателей реагирует на поведение и отношение студентов к предмету и к самому преподавателю, опираясь на ранее ими приобретенные установки, когда трудности образовательного процесса в основном объяснялись, или нежеланием обучающихся учиться, или сложностью учебного материла для отдельных студентов. В то же время результаты, полученные при опросе студентов, и отзывы студентов подтверждают, что эффективность проводимых занятий выше, если позиция педагога меняется от воздействующей к взаимодействующей, что становится возможным, даже если преподаватель следует несложным принципам и приёмам для установления конструктивного взаимодействия.

Дальнейшие исследования в данной области следует посвятить более детальным изучениям приёмов, тактик, стратегий для преподавателей, использование которых поможет улучшить взаимодействие преподавателя и студента, а также рассмотрению того, что необходимо предпринять для того, чтобы эти тактики были положительно восприняты преподавателями, которые пока не готовы изменить свой стиль преподавания. Следовательно, дальнейшие исследования лучше провести при привлечении большего количества преподавателей и студентов, где имелась бы возможность провести сравнительный анализ эффективности образовательного процесса при смене стиля и тактики взаимодействия со студентами.

Библиографический список

1. Столяренко Л.Д. *Психология делового общения и управления*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
2. Кан-Калик В.А. *Учителю о педагогическом общении*. Москва: Просвещение, 1987.
3. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; № 11: 227–268.
4. Маслоу А. *Мотивация и Личность*. Перевод Н. Мухиной, Т. Гутман. Санкт-Петербург: Питер, 2022.
5. Kelly-Ann A. *The Psychology of Belonging*. Melbourne: Routledge, 2020.
6. Goodenow C., Kathleen G.E. The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*. 1993; № 62 (1): 60–71.
7. Кантышева А.А. Использование визуального канала восприятия информации для изучения иностранного языка в неязыковом вузе: инновационные подходы к традиционным средствам. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 158–160.

References

1. Stolyarenko L.D. *Psihologiya delovogo obscheniya i upravleniya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005.
2. Kan-Kalik V.A. *Uchitelyu o pedagogicheskom obschenii*. Moskva: Prosveschenie, 1987.
3. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000; № 11: 227-268.
4. Maslou A. *Motivaciya i Lichnost’*. Perevod N. Muhinoj, T. Gutman. Sankt-Peterburg: Piter, 2022.
5. Kelly-Ann A. *The Psychology of Belonging*. Melbourne: Routledge, 2020.
6. Goodenow C., Kathleen G.E. The Relationship of School Belonging and Friends’ Values to Academic Motivation Among Urban Adolescent Students. *The Journal of Experimental Education*. 1993; № 62 (1): 60-71.
7. Kantysheva A.A. Ispol’zovanie vizual’nogo kanala vospriyatiya informacii dlya izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze: innovacionnye podhody k tradicionnym sredstvam. *Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 158-160.

Статья поступила в редакцию 20.01.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-212-216

Chetvertakova A.L., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: alchetvertakova@fa.ru*

DEBATES AS ENGLISH SPEAKING SKILLS DEVELOPER AMONG MULTI-LEVEL STUDENTS AT HIGH SCHOOL. The article referes to introduction of a debate method into an English lesson in order to develop English speaking skills in a multi-level group of high school students. The relevance of this research is owing to the fact that there is an increasing demand in the labor market for personnel able to communicate fluently in a foreign (English) language. The objective of the study is to prove the effectiveness in developing English speaking skills via debates. The novelty of the article lies in the strategy of developing English language skills among high school students in a multi-level group with the help of debates. Using this method, students develop critical thinking, persuasive reasoning, and the ability to express their thoughts clearly and coherently in English. Debates also develop students’ ability to actively listen, respond appropriately, and engage in respectful dialogue. As a result, it was found that the created programs help to boost speaking skills as well as increases language proficiency. Additionally, students deal with public speaking fear and master skills in listening for detail. This article is dedicated to high school teachers.

Key words: **debates, multi-level group, English language communication, high school**

А.Л. Четвертакова, *преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: alchetvertakova@fa.ru*

МЕТОД «ДЕБАТЫ» КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Исследование посвящено практическому применению метода «дебаты» на уроке английского языка с целью развития навыка говорения у учеников старшей школы в условиях разноуровневой группы. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что на рынке труда возрастает востребованность в кадрах, способных свободно общаться на иностранном (английском) языке. Цель исследования заключается в том, чтобы доказать эффективность развития навыков говорения на английском языке с помощью дебатов. Новизна статьи заключается в стратегии развития навыков английского языка у старшеклассников в многоуровневой группе с помощью дебатов. Используя этот метод, учащиеся развивают критическое мышление, способность убеждать оппонента,

ясно и связно выражать свои мысли на английском языке. Дебаты также развивают у студентов умение активно слушать, адекватно реагировать и вступать в уважительный диалог. В результате было установлено, что созданная программа помогает улучшить разговорные навыки, а также повышает уровень владения языком. Кроме того, обучающиеся справляются со страхом публичных выступлений и развивают навыки аудирования с целью получения детальной информации. Данная статья предназначена для преподавателей старших классов общеобразовательных школ.

Ключевые слова: **дебаты, разноуровневая группа, иноязычная коммуникация, старшие классы**

It is not a secret that teaching methodology is constantly evolving, with educators and methodologists striving to enhance and introduce more effective techniques and strategies. Needless to say that English language has become a part of a high school program where professional skills are started to be trained before the prospective student will enter the university. The primary objective of learning English in tenth and eleventh grades is to improve proficiency in speaking in English language as it is holding a significant position in professional spheres where communication seems to play one of the crucial roles. However, it is worth mentioning that most teachers face a problem of different language levels among students of high school classes which makes the teaching process much more complicated. In this case it is important to take into account students' interests to involve them into the English language communication. Thus, debates provide an excellent opportunity for students to practice and enhance their oral communication skills which will take an essential part in their future career. Suffice to say that using the current method, students encourage critical thinking, persuasive argumentation, and the ability to express oneself clearly and coherently in English. Debates also enhance students' ability to listen actively, respond appropriately, and engage in respectful dialogue. Debates provide a valuable opportunity for students to practice using English in a meaningful and interactive way, preparing them for effective communication in various professional and social contexts [1]. Consequently, the topic of this research, which focuses on the development of speaking skills in a multi-level group using debates, is highly **relevant**.

The aim of the research is to prove the effectiveness of the offered program in the development of the English language speaking skills using debates.

To achieve the above aim, it is necessary to accomplish the following **tasks**:

– to make assessment criteria to determine students' speaking skills formation level in English;
– to assess students' knowledge at the very beginning of the experiment;
– to implement the created program;
– to assess the debates effectiveness for the English speaking skills in a multi-level group.

The novelty of the article lies in the strategy for the development of English speaking skills among high school students in a multi-level group.

Literature review. The issue of teaching speaking skills in a multi-level group has been extensively explored by experts in the field. According to Klassen E. and Odegova O., creating a comfortable atmosphere where students feel at ease is crucial for effective learning. It is important not to overwhelm learners with excessive information [2]. Starikov A. emphasizes the need for differentiated tasks based on individual student levels, as this helps improve the skills of each participant in the lesson [3]. Ryapina N. suggests that group work is an effective approach for teaching multi-level groups, as it encourages communication and active engagement among students [4]. On the other hand, Vavilova Y. argues that interactive methods should be employed in the educational process to enhance perception accuracy and develop intellectual abilities. Additionally, the ability to analyze partners' abilities and performance promotes self-correction and fosters a shared goal among students [5]. However, there is a lack of proper investigation into the development of speaking skills in high schools.

The experiment was conducted according to the following steps: diagnostics, experiment and results.

Diagnostic stage. At diagnostic stage we need to examine current students English level before speaking skills training. This stage includes several basic steps:

– to diagnose the language level according to CEFR level [6];
– To find out speaking skills at the moment of diagnostics;
– to detect problems and difficulties which appear during the process of speaking.

First and foremost, we started with language level diagnostics which is a crucial part for speaking skills developemnt. This procedure was conducted via the Dialang testing system which provides several blocks helping us to identify current language level used while speaking: listening, structures and vocabulary [7]. The test demonstrated the following results (Fig. 1):

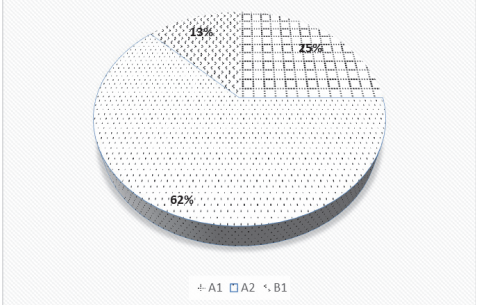


Fig. 1. Test results – students' current proficiency level

The conducted assessment revealed that 62% of learners has A2 level (pre-intermediate) according CEFR levels while 25% of participants has A1 level (elementary). What is more, 13% of students have mastered B1 level (intermediate). Despite the fact that the group has been multi-leveled, the discipline program assumes that the tenth grade graduates must reach B1 level (intermediate) at the end of the academic year [8]. Therefore, according to the chart which is above presented, only 13% of students meet the requirements which are predetermined by the program.

Nonetheless, we tested receptive skill (listening) as well as vocabulary by means of artificial intelligence – Dialang system. Furthermore, it was necessary to conduct an interview to gauge one of the productive skills – speaking, the development of which is the main aim of the experiment. The speaking diagnostics consisted of two steps: dialogue between groupmates and a monologue. The test was evaluated by the following criteria were elaborated:

– structures and vocabulary;
– coherence (logic of the saying and the usage of linkers);
– fluency (ability to speak spontaneously);
– interaction (the ability to answer and with people) [9].

An interaction between two partners was based on everyday situations which participants had to role play while a monologue was focused on answering a question which was based on the preferences of a tested person.

After the speaking test, we processed the results, which are distributed by the levels of students' language proficiency. Below are tables with criteria and the current language situation in a group:

Table 1

The results of speaking test among A1 level students

Competences	Group A1 (25% of students)
Structures and Vocabulary	– chunks and simple sentences, – grammatical mistakes, – the absence of vocabulary diversity
Coherence	– simple conjunctions such as: but, and, so
Fluency	– limited by basic topics such as weather, hobby, etc.
Interaction	– ask questions with the usage of simple structures and present simple, continuous, – take pauses to think, – can't support the dialog independently

Table 2

The results of speaking test among A2 level students

Competences	Group A2 (62% of students)
Structures and Vocabulary	– complex sentences and simple sentences with clauses, – limited vocabulary diversity, – grammatical mistakes
Coherence	– simple conjunctions such as: but, and, so, – the usage of linkers: however, moreover, as well as, etc.
Fluency	– limited by basic topics such as weather, hobby, etc. – make mistakes in complex sentences – can do self-correction
Interaction	– ask simple structure questions as well as tag questions, – react to phrases of a partner, – no pauses to think due to mistakes, – can't support the dialog independently

Table 3

The results of speaking test among B1 level students

Competences	Group B1 (13% of students)
Structures and Vocabulary	– mostly complex sentences – show diversity of vocabulary on basic topics: weather, hobby, etc. – grammatical mistakes in complex grammar
Coherence	– simple conjunctions such as: but, and, so – the usage of linkers to show different positions: on the one hand, on the other hand, etc.
Fluency	– easily use mixture of complex and simple sentences – can do self-correction
Interaction	– ask and answer all types of questions easily – react to phrases of a partner – no pauses to think – can start and support the dialog independently

As a result, we can assume that the speaking test approved the current students' language level corresponds with the written test which was conducted at the platform. Nevertheless, it was necessary to check speaking skills owing to the fact that there are some issues which arise in speech and become an obstacle to free communication. Therefore, the obtained results demonstrated some difficulties which participants encounter during monologue speech and dialog:

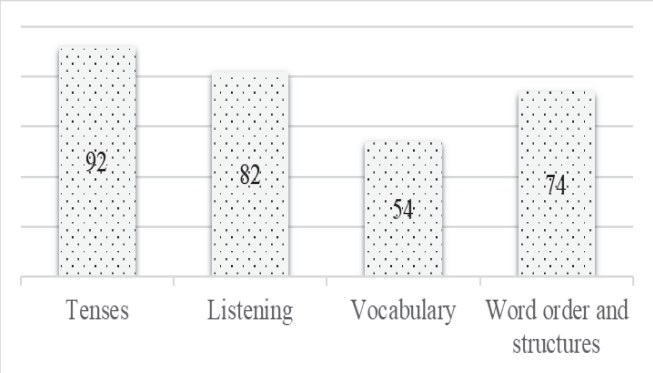


Fig. 2. Percentage of causes of poor English language proficiency

There are four basic problems which we identified in the testing process. Consequently, 74% of students has problems with word order and structures as the participants have to think about particular parts of speech position. Moreover, 82% of tested faces with the problem of listening, specifically, understanding partner's speech. 54% of students do not have enough vocabulary to express their ideas or opinions. 92% has problems with tenses. Mostly students use the incorrect tense as well as incorrect form of the tense. So, most of these problems happen on account of the absence of English speaking practice. Finally, the detected problems and the test results allow us to conclude that the program we have developed is suitable for the application in this group.

The experiment. Our experiment was held in a compulsory school among high school students of tenth grade. As a rule, the whole class is subdivided into 2 subgroups. Our groups consisted of 16 people. It is worth mentioning that the main textbook which the program is based on the student's book "Spotlight" for the tenth grade [10]. Along with this textbook, the program of the discipline which was made by V. Apalkov was taken by us due to the approval by the Ministry of Education of the Russian Federation [8]. Thus, our program, which is focused on the speaking skills development with the help of debates method, is done in accordance with the Federal State Standard.

The experiment itself was held during two terms of the academic year where English language as a discipline was held three times a week.

During the experiment, the teacher's role was mostly a mentor who observes and facilitates the participants of the trial. However, there were the following tasks which a teacher must have completed to achieve the result:

– to sort out the topics which are focused on the problems which were revealed at the diagnostic stage;
– to make exercises according to the difficulty level;
– to assess students' knowledge at the end of the term.

The program of the discipline for two terms consisted of four modules (2 modules per term):

– Module 5 – Holidays;
– Module 6 – Food and Health;
– Module 7 – Let's have fun;
– Module 8 – Technology.

Each module and tasks inside are aimed at the problematic issues such as learning new vocabulary as well as practicing grammar. It is not possible to demonstrate all the tasks within the framework of this study, so we will present only a few key ones.

Module 5. Holidays

This module touches upon travelling vocabulary. Needless to say that all the tasks were adapted owing to the different levels of our students. In our learning process we present three mini-groups of three levels A1, A2 and B1. However, A1 and A2 were united into one group due to approximately equal knowledge. Thus, before introducing debates we had to pre-teach target vocabulary. Firstly, students had to familiarise with the vocabulary at online platforms. A1+A2 group had translations of the words and context, while B1 had English definitions of these words and context as well. The main target here was to use this vocabulary in context. After all, students were listening to a text connected with the topic of the module which contained the target vocabulary. However, two groups had different tasks. A1 and A2 students had to name facts which they understood. B1 students tried to add more details to A1 and A2 students group to restore the text. As a result, students worked in pairs retelling the full text to each other.

As a result, preparation for the first time debates was given as a home assignment. Learners were given the instructions and were shown the video-example. Participants were subdivided into pairs according to their level: A1+A2, B1+B1 or B1+A2. The pairs were not chosen by the teacher but by themselves as comfort is the priority for the language development [11]. The quotes were given to pairs as well as some time at the lesson to discuss the statement and share the ideas with the teacher as well as ask all the questions. The next lesson participants had to expand their ideas and to debate about the given topic using the target vocabulary. The teacher's task is to listen to the participants and to note down some mistakes to perform later with delayed error correction. The main focus of this task is to develop fluency and to make students using the target vocabulary.

Module 6. Food and Health

One of the issues we faced with at the diagnostic stage is the usage of grammatical forms as in this module it is a new topic which seems to be one of the key ones to use in debates. Thus, this module is dedicated to this issue. Along with grammar, we continued improving vocabulary. Nevertheless, we mention here only some key activities.

After the introduction of "Conditionals 1–3", students were subdivided into mini-groups: A1 + A2 + B1, A1 + A2 + A2, A2 + B1 + B1, etc. Mini-groups were given the statements and were asked to make their arguments with the usage of conditionals and the target vocabulary which was introduced earlier. These statements were given to students as their home assignments to expand their arguments. However, this time, at the lesson students do not know their future debates opponents. The participants will be chosen randomly because there were 5 groups in total two of which had the same statements. So, opponents were mixed. This makes students get used to uncomfortable atmosphere which participants have to face in real life communication. The teacher has the same role.

Modules 7 and 8 covered other problematic issues which helped to improve students' speaking skills. As it was mentioned earluer, it is not possible to demonstrate all the procedures and activities in this article.

Final stage of the experiment. The final stage of the experiment required to assess both current language level of our focus group as well as to gauge speaking skills development after the program implementation. Thus, we had to take refuge in Dialang testing system which demonstrated the following results [7]:

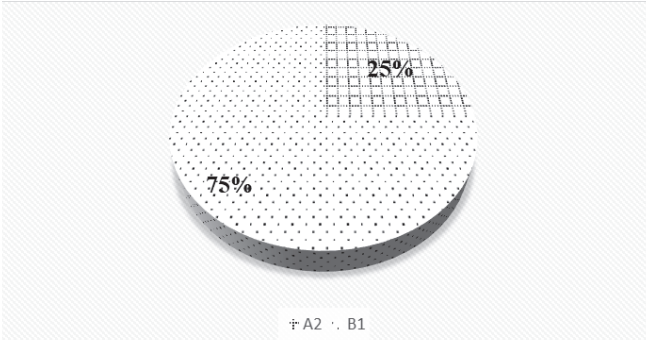


Fig. 3. Students' proficiency level after the implementation of the program

We can see progress in students' language development according to the written test in Dialang system [7] and can conclude that:

– 13% of students improved their language level from A1 to A2 level according to CEFR;
– 62% of students improved their language level from A2 to B1 according to CEFR;

Table 4

Result of oral testing after the program implementation

Competences	Group A2 (25% of students)
Structures and Vocabulary	– Mostly complex sentences and simple sentences with clauses, – vocabulary diversity is limited by the topics covered during the term, – the usage of learnt collocations, – problems in choosing the right collocation, – grammar slips and mistakes
Coherence	– diversity of conjunctions, – the usage of linkers: however, moreover, as well as, etc.
Fluency	– express their views in short sentences if it is a spontaneous speech, – difficulties in the usage of complex sentences, – can do self-correction by means of echoing or delayed error correction
Interaction	– ask simple structure questions as well as tag questions, – react to phrases of a partner, – pauses to think during the process of choosing correct grammar construction or vocabulary, – can't support and lead the dialog independently

– 25% of students who had B1 at the very beginning of our experiment stayed at the same level but mastered their skills in grammar and speaking as well as learnt new vocabulary.

However, it is not the main goal we achieved during the educational process. Mostly we need to focus on speaking skills development as that was the primacy of our experiment. To conclude about speaking skills development we have to conduct an oral testing procedure in order to identify the efficiency of a created program.

Table 5

The results of speaking test among B1 level students

Competences	Group B1 (75% of students)
Structures and Vocabulary	– mostly complex sentences with different types of clauses along with simple sentences, – show diversity of vocabulary on topics were covered during the term, – grammatical slips and mistakes in complex grammar
Coherence	– diversity of conjunctions, – the usage of linkers to show different positions: on the one hand, on the other hand, etc.
Fluency	– easily use mixture of complex and simple sentences, – can do self-correction
Interaction	– ask and answer all types of questions easily, – react to phrases of a partner and can give counter argument easily, – no pauses to think, – can start and support the dialog independently

What is more, the participants were interviewed about the program after the experiment by means of a short list questionnaire. The questions were as follows:

– Are you satisfied with the performance of grammar at the lesson? Yes/No Why?

– Are you satisfied with the performance of vocabulary at the lesson? Yes/No Why?

– Could you say that you improved your speaking skills? Yes/No Why?

– Could you say that you improved your English language level? Yes/No

The questionnaire presented the following results:

88% of participants were satisfied with grammar performance as the material was easily presented and explained. Moreover, the exercises, which were focused on practising grammar were interesting and useful as well as vocabulary along with exercises which 80% of students is satisfied with. Speaking about language level where 100% of participants claimed that there was improvement due to the fact that at least some new information was learnt. However, only 92% improved their speaking according their opinion as other 8% believes that some problems in fluency and coherence exist.

Despite all the above mentioned aspects, the results of oral control diagnostics and the questionnaire showed that the implemented program indicates the effectiveness of debates method usage in a multi-level group to develop speaking skills at high school.

Last but not least, apart from language results the obtained results had a positive impact on communicative competencies. As a result, there are the several factors which improved:

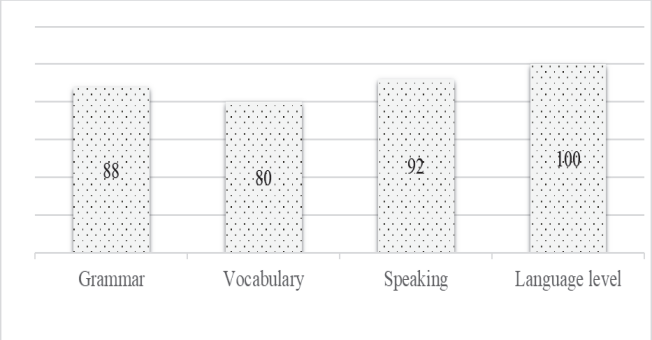


Fig. 4. Results of the questionnaire after the experiment

– listening for details;
– fear absence in public speaking;
– starting a dialog or monolog without preparation.

Conclusion. This research was dedicated to speaking skills development among students of high school (tenth grade) who study in a multi-level group by means of debate method. The experiment was challenged by the evident contrast in English language proficiency which makes obvious that universal educational program is not advisable to use.

Thus, relying on a required program and textbooks which were approved by Ministry of Education of the Russian Federation, we created an adapted program which meets all the aims and standards.

As our target skill was speaking, firstly, we found out the problems at the diagnostic stage which arise and become boarder for free speaking: tenses, listening, vocabulary and word order along with structures. The program consisted of five modules which were aimed at developing problematic issues to improve speaking skills which answer the novelty of our research. To achieve the predetermined aim, the tasks were chosen according to students' interest and needs to avoid problems with motivation.

The implemented program helped us to develop not only speaking skills but also to rise students' English language proficiency. What is more, this educational process affected students' confidence in public speaking. The final diagnostics proved that the program was efficient owing to the results: 25% of students achieved A2 level (pre-intermediate) while 65% of students' knowledge corresponded to B1 level (intermediate). Thus, by means of created program we not only achieved the required aims of the program but also made students to fill the gaps in the language training.

Theoretical significance of the research lies in the development of methodology for teaching English speaking skills high school learners with different language levels.

Practical significance lies in the possibility of using the proposed strategy to educate high school students to develop their speaking skills taking into account different language levels. As well as that this paper can be used in methodology lectures.

All in all, we can claim that the program implemented significantly in a short period of time can help to boost students' speaking skills in a multi-level group at high school by means of debates.

Further research development can be conducted in terms of boosting fluency by means of public speaking.

Библиографический список

1. Обвинцев Г.Е. Дебаты как средство развития коммуникативной компетенции у школьников. *Теория и практика образования в современном мире*: материалы V Международной научной конференции. Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. – Т. 0: 170–172. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/6012/
2. Классен Е.В., Одегова О.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019; Т. 8, № 30: 8–19.
3. Стариков А.М. Применение технологии разноуровневого обучения иностранному языку: способы повышения эффективности и индивидуальные образовательные треки учеников. *Молодой ученый*. 2018; № 48 (234): 321–323.
4. Ряпина Н.Е. Особенности обучения иностранному языку в разноуровневых группах. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018; № 12-2 (78). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-raznourovnevyh-gruppah
5. Вавилова Ю.А. Интерактивные технологии как средство мотивации в процессе обучения иностранному языку на начальном этапе. *Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества*: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 2017: 57–62.
6. Global scale – Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. *COUNCIL OF EUROPE*. Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale
7. Dialang. *Lancaster University*. Available at: https://dialangweb.lancaster.ac.uk/
8. Апальков В.Г. *Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Английский в фокусе». 10–11 классы*: пособие для учителей общеобразовательных организаций: базовый уровень. Москва: Просвещение, 2014.
9. Чалахян А.Л. Развитие англоязычной коммуникативной компетенции студентов технических направлений в разноуровневой группе. *Казанский педагогический журнал*. 2023; № 2 (157): 135–142.
10. Афанасьева О.В., Дули Д., Михеева И.В. и др. *Английский язык. 10 класс*: учебник. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2012.
11. Zare P., Moomala O. Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*. 2013; № 28 (11): 1506–1513 Available at: https://www.researchgate.net/publication/288655341_Classroom_debate_as_a_systematic_teachinglearning_approach

References

1. Obvincev G.E. Debaty kak sredstvo razvitiya kommunikativnoj kompetencii u shkol'nikov. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Sankt-Peterburg: Satis``, 2014. – T. 0: 170-172. Available at: https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/6012/
2. Klassen E.V., Odegova O.V. Raznourovnevoe obuchenie inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2019; T. 8, № 30: 8-19.

3. Starikov A.M. Primenenie tehnologii raznourovnevogo obucheniya inostrannomu yazyku: sposoby povysheniya `effektivnosti i individual'nye obrazovatel'nye treki uchenikov. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 48 (234): 321-323.
4. Ryapina N.E. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku v raznourovnevyh gruppah. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2018; № 12-2 (78). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-raznourovnevyh-gruppah
5. Vavilova Yu.A. Interaktivnye tehnologii kak sredstvo motivacii v processe obucheniya inostrannomu yazyku na nachal'nom `etape. *Teoriya i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov v usloviyah polikul'turnogo obschestva*: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Krasnoyarsk, 2017: 57-62.
6. Global scale – Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. *COUNCIL OF EUROPE*. Available at: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale
7. Dialang. *Lancaster University.* Available at: https://dialangweb.lancaster.ac.uk/
8. Apal'kov V.G. *Anglijskij yazyk. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov «Anglijskij v fokuse». 10-11 klassy*: posobie dlya uchitelej obscheobrazovatel'nyh organizacij: bazovyj uroven'. Moskva: Prosveschenie, 2014.
9. Chalahyan A.L. Razvitie angloyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov tehnicheskih napravlenij v raznourovnevoj gruppe. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2023; № 2 (157): 135-142.
10. Afanas'eva O.V., Duli D., Miheeva I.V. i dr. *Anglijskij yazyk. 10 klass*: uchebnik. Moskva: Express Publishing: Prosveschenie, 2012.
11. Zare P., Moomala O. Classroom debate as a systematic teaching/learning approach. *World Applied Sciences Journal*. 2013; № 28 (11): 1506-1513 Available at: https://www.researchgate.net/publication/288655341_Classroom_debate_as_a_systematic_teachinglearning_approach

Статья поступила в редакцию 11.01.24

УДК 14.35.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-216-218

***Vinitskaya N.V.**, Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: Natigor007@yandex.ru*
***Shabalina E.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy (Biysk, Russia), E-mail: shabalinaep@mail.ru*

EXPERIENCE IN USING MUSEUM LEARNING TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' MULTICULTURAL COMPETENCE. The article presents results of an analysis of the significance of museum pedagogy in the study and popularization among the younger generation of knowledge of the history and cultural heritage of the region within the framework of the educational process. The authors connect the possibilities of using museum technologies in education and upbringing with the development of the principle of a multicultural approach and the development of the principle of dialogue in a broad cultural context. Using the example of the "My Countrymen" project, a wide range of opportunities for students is considered, as well as the use of museum technology experience during teaching and industrial (summer teaching) internships. Based on regional material, the potential of the use of a museum in the development of the cultural life of the city is analyzed, the ways of using project research activities of students of a pedagogical university in the matter of preserving, studying and popularizing the cultural heritage of the Lesser Motherland are described.

Key words: **culture, museum pedagogy, education, upbringing, competence approach, technology, multicultural competence, project**

***Н.В. Виницкая**, канд. искусствоведения, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: Natigor007@yandex.ru*
***Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина», г. Бийск), E-mail: shabalinaep@mail.ru*

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена анализу значимости музейной педагогики в изучении и популяризации среди подрастающего поколения знаний истории и культурного наследия региона в рамках образовательного процесса. Авторы связывают возможности использования музейных технологий в образовании и воспитании с освоением принципа поликультурного подхода и освоения принципа диалога в широком культурном контексте. На примере проекта «Мои земляки» рассматривается широкий круг возможностей для студентов, а также использование опыта музейной технологии в период педагогической и производственной (летней педагогической) практик. На региональном материале проанализированы возможности музея в развитии культурной жизни города, описаны возможности использования проектной исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в вопросе сохранения, изучения и популяризации культурного наследия малой родины.

Ключевые слова: **культура, музейная педагогика, образование, воспитание, компетентностный подход, технология, поликультурная компетентность, проект**

В современных условиях образование и культура вновь становятся приоритетами в развитии современного общества. Большое внимание уделяется процессу воспитания. Воспитание и образование охватывают различные области, в том числе историю, культуру. Знание и понимание современной культуры – это не только осведомленность о существовании лучших образов мировой культуры, но знание региональных традиций, понимание специфики культуры малой родины, умение соотносить особенности истории народа и культурного развития с аналогичными процессами в рамках страны. Это одна из причин повышения интереса к региональной истории, к развитию музейного дела не только в крупных, но и провинциальных городах. В современном мире поликультурность и ее освоение становятся не одним из компонентов процесса освоения культуры, а одним из важнейших условий ее восприятия. Способность воспринимать «иную» культуру, «другого» человека с позиций уважения и способности осуществлять конструктивный диалог должна формироваться с раннего детства. Осознание этой необходимости обусловливает потребность в обращении к этнокультурным корням и их востребованность в воспитании подрастающего поколения.

В современном образовательном процессе могут быть обнаружены и задействованы самые различные способы и технологии, удовлетворяющие требованиям реалий нашей жизни. Технологии современного образовательного процесса гибки и многочисленны. Однако некоторые из них заслуживают особого внимания, учитывая поставленные нами цели и задачи исследования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий развития поликультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики.

Объект исследования: процесс развития поликультурной компетентности студентов в вузе.

В соответствии с целью исследования нами были поставлены и решались следующие задачи: провести теоретический анализ состояния проблемы музейной педагогики и поликультурного образования; представить проект профиля развития поликультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики; определить комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие поликультурной компетентности студентов вуза средствами музейной педагогики.

Методы исследования: теоретический (анализ научной литературы по проблеме исследования); эмпирические (наблюдение, анкетирование, анализ продуктов проектной деятельности обучающихся).

Научная новизна исследования заключается в выявлении педагогических условий эффективности музейной технологии, которая развивается одновременно с туристическим развитием регионов в рамках нашей страны. Популярными являются Алтайский край, Республика Алтай. Алтай все более активно развивается в сфере туризма и с каждым годом привлекает большее количество отдыхающих и туристов. Несмотря на то, что на сегодняшний день это различные административные единицы, это по-прежнему «большой Алтай», объединяющий эти регионы. И дорога в этот «большой Алтай» начинается с одного из старейших городов Сибири – города Бийска.

Теоретическая и практическая значимость исследования раскрывается в изменениях в процессе подготовки будущего учителя. В связи с этим разработан и реализуется процесс подготовки учителя в рамках «Ядра высшего педагоги-

ческого образования» – методических рекомендаций и основных требований к содержанию и структуре образовательных программ. Большой акцент в данном направлении сделан на практическую подготовку студентов. Основная цель нововведения – внедрение единых стандартов подготовки учителя во всех педагогических вузах страны.

Увеличение числа учебных и производственных практик способно и должно наполниться новым содержательным подходом. Подготовка учителя нового поколения – это не только подготовка профессионально грамотного предметника, но и специалиста, способного вести воспитательную работу с учетом требований современной школы. В большинстве школ открываются или пополняются музейные экспозиции, призванные воспитать поколение, хорошо знающее историю своей семьи, региона, историю родной страны. Пространство современного музея – и большого, и маленького – способно вмещать не только привычные еще в недалеком прошлом «материальные» экспозиции, но и «виртуальные». И в составлении таких «виртуальных» экспозиций и экскурсий значительную роль играют музейные технологии при подготовке учителя гуманитарного профиля.

В Алтайском регионе большое внимание уделяется сохранению культурных традиций. Доказательством этому служит функционирование сети культурно-просветительских центров и музеев. Только на территории Алтайского края действует десять государственных и пятьдесят муниципальных музеев. Появляются и новые общественные организации и фонды, поддерживающие национальные традиции. Одним из таких проектов стал фонд «Русский путь», учрежденный в 2003 году томским предпринимателем Г.М. Павловым. Фонд представляет собой самостоятельную общественную организацию с культурными и просветительскими целями. В рамках фонда был создан первый музей славянской мифологии. Действует «Общество возрождения истории литературы Сибири» в г. Барнауле Алтайского края.

Понимание глубинной связи содержания музейной педагогики с социокультурным контекстом является определяющим моментом для мировоззренческой интерпретации музейных экспонатов. Понимание глубинной связи содержания музейной педагогики с социокультурным контекстом является определяющим моментом для мировоззренческой интерпретации музейных экспонатов. Осуществляемый в музее процесс передачи культурных знаний и смыслов, целью которого является восприятие информации как музейной коммуникации, в ходе которой раскрывается информационный потенциал музейных предметов, в целом отражает реализацию образовательно-воспитательной функции музея. В арсенале музея используются различные формы работы, среди которых отмечают базовые формы: лекция, учебная экскурсия, консультация, научные чтения, встречи с творческими людьми Алтая, конкурсы, квизы, музейные проекты и т. д.

Т.И. Агишина рассматривает основы музейно-педагогической программы через:

1. Информирование (освоение музейной информации с помощью традиционных форм, таких как лекции, консультации).

2. Обучение (внедрение музейно-педагогических программ, основанных на знакомстве и изучении предметов-подлинников).

3. Развитие творческих компетенций (поиск музейной информации в различных источниках и разработка творческих проектов, направленных на изучение достопримечательностей региона).

4. Коммуникативное общение (общение с целью неформального межличностного общения). Различные нетрадиционные формы способствуют общению с музейной информацией, а именно – с содержательной и тематической частями.

5. Досуг, с учетом разновозрастной аудитории, носит комплексный характер [1].

Эффективность данной работы зависит и от взаимодействия музея с образовательными учреждениями, интеграции школьной и музейной педагогики вуза. Обязательным психологическим условием успешного решения региональных образовательных задач является создание у студентов заинтересованности в создании и реализации проектов, формирующих углубленное изучение музейных экспозиций.

В настоящее время культурно-образовательная деятельность – одно из ведущих направлений, способствующая выявлению новых методик в культурно-образовательных программах, проектах образовательных учреждений Алтая.

Сохранению культурных традиций в регионе уделяется большое внимание. В настоящее время полиэтническая культура является составной частью общей культуры [2]. Культурно-образовательная деятельность – одно из ведущих направлений музейной работы. Полиэтническая культура является составной частью общей культуры [3]. По мнению Б.А. Столярова, образование в музее осуществляется через ценностное отношение личности и расширение чувственного опыта в процессе общения с памятником культуры [4].

Обязательным психолого-педагогическим условием успешного решения задач исследования, а также региональных образовательных задач является создание у обучающихся заинтересованности в изучении музейной педагогики, посещении музеев с углубленным изучением музейных экспозиций, что способствует выявлению новой проблематики, разработке новых методик культурно-образовательных программ, проектов.

В рамках освоения культурного опыта своего народа и иных народов и культур не как набора различных моделей освоения мира, разбросанного во времени и географическом пространстве, но как способа осуществления связи поколений, представляется уместным использование музейной технологии.

Серьезная краеведческая деятельность ведется и в АГГПУ им. В.М. Шукшина – вузе наукограда Бийска. Так, в АГГПУ им. В.М. Шукшина имеется положительный опыт совмещения в рамках учебной проектно-технологической практики освоения компетенций, направленных на овладение навыками работы в цифровой среде и профессиональными навыками, связанными с профилем подготовки. Студенты гуманитарного направления получают навык создания медиапродуктов, которые помогают лучше узнать историю и культуру региона. Проект получил название «Мои земляки». Он дает широкий круг возможностей для студентов-первокурсников проявить себя в роли журналиста, исследователя, оператора, режиссера, лектора. Лучшие работы используются студентами старших курсов в период педагогической и производственной (летней педагогической) практик.

Кроме того, в период педагогической практики студенты и начинающие педагоги (в вузе успешно реализуется институт наставничества) проводят конкурс исследовательских работ «Мои земляки» уже среди обучающихся школ. Благодаря данному проекту пополнен фонд музейных единиц в современных школах города и края, собраны интересные фото и видеоматериалы. Обучающимся предоставляется прекрасная возможность принять участие в проекте, призванном рассказать историю села, семьи, семейной династии. Данный проект очень символично стартовал в год педагога и наставника, рассказав истории открытия школ в Алтайском крае, формировании их истории и собственных традиций. В рамках проекта были освещены педагогические династии, приблизив еще начинающих свой жизненный путь школьников и студентов к педагогической профессии.

С другой стороны, проект «Мои земляки» – это способ познакомиться и узнать культурные традиции народов, населяющих регион. Это способ понять, как формировалась современная картина мира нашего земляка, нашего соотечественника, складываясь из разных обычаев и традиций. А для некоторых это способ познать себя и лучше узнать историю своего рода, так как достаточно большое количество семей в нашем современном обществе имеет многонациональный колорит. И поэтому проект будет продолжен и в новом году, объявленном Годом семьи. Именно в семье начинается формирование культуры общения. Позднее этот навык будет укреплён не только в школе, вузе, повседневном общении, но и во всем многогранном процессе духовного развития молодого человека. Суть духовности и ее специфику как ценности культуры в русле ее национальной самобытности нельзя понять без анализа того ментального основания (традиционной культуры), на котором держится культура в целом. Являясь целью культурного прогресса как процесса самосовершенствования, духовность как итог духовной деятельности опредмечивается в артефактах, ценностях культуры и распредмечивается в процессе их интерпретации, констатируя смысловые пласты, лежащие между «здравым смыслом» и глубинным, непроявленным содержанием, порождаемым диалектикой взаимодействия идеала и действительности.

На сегодняшний день могут быть выделены различные социальные инициативы и проекты, поддерживающие развитие музейной педагогики в регионах. Так, например, программа «Здравствуй, музей!» реализуется с применением самых современных информационных технологий. Она существует во многих регионах России, став базовым элементом ряда концепций и основой системы эстетического воспитания Русского музея, удостоенной Государственной премии Российской Федерации в области литературы и искусства в 2003 году. Значительное число музеев поддерживает проект «Пушкинская карта», что делает их посещение более доступным для обучающейся молодежи. Пушкинская карта позволяет молодежи знакомиться с историческими местами, ее особенностями, посещать ряд музеев в нашей многонациональной стране и очень актуальна в эстетическом, патриотическом, духовно-нравственном воспитании. Именно потенциал музеев способствует возрождению и сохранению культуры народов, так как они являются центром просвещения и образования, оказывают значительную помощь в изучении этноса и культуры, их исторического прошлого.

Во многом проекты реализуются по губернаторской инициативе – программе «Люби свой край», благодаря которой открываются новые музеи, и получают новое техническое оснащение уже имеющиеся.

Около четырех млн рублей выделено на оснащение Бийского краеведческого музея в рамках национального проекта «Культура». Благодаря участию в национальном проекте сотрудникам музея удалось создать новую экспозицию в историческом отделе музея «Уездный город Бийск конца XIX – начала XX вв.». Это и знакомство обучающихся, иностранных гостей города с архитектурными стилями. Если брать пример города Бийска, то, прежде всего, со стилем модерн, популярным в начале XX века и самим по себе являющимся сложным образованием. Это и знакомство с отражением повседневных запросов и интересов горожан первой половины XX века, входящих в эпоху автомобилей, кинематографа, роста образовательной потребности населения, снижения религиозности, что привело к нецелевому использованию ряда религиозных сооружений. Живописный «островок» старины, сохранившийся в старой части города Бийска, где прослеживается архитектура бывших купеческих особняков и торговых домов, а также один из крупных храмов – Успенский кафедральный собор, рассматри-

вается в проектах обучающихся. Город Бийск был не только центром торговли с Горным Алтаем и Монголией, но и центром религиозной жизни [5; 6].

Особенность использования музейной технологии в ходе подготовки обучающихся к профессиональной деятельности определит не только освоение базовых и профессиональных компетенций, но и развитие поликультурной компетентности обучающихся, которая выявляет ориентиры их познания и осознания ценностей культурного наследия, и использование полученных знаний, умений создавать объекты действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования.

Процесс освоения, понимания, способности оценивания окружающей действительности с точки зрения музейной технологии способствует недопустимости фальсификации исторической правды и искажения культурных идеалов – те ориентиры современного образования, которые, расширив собственные границы, впустили в себя пространство музея, сделав его ближе и понятнее.

Уровень развития поликультурной компетентности студентов зависит от сформированности умений и навыков, то есть практического применения знаний музейной педагогики в период прохождения различных видов практик с учетом графика учебного плана гуманитарного профиля подготовки, а также совершенствования профессиональных умений и навыков в своей профессиональной деятельности.

Для этого обучающимся необходимо научиться разбираться и интерпретировать исторические эпохи и прикоснуться к историко-культурному наследию, сохранять и приумножать через использование в образовательном процессе современных педагогических технологий.

Приобщение студентов через музейную педагогику к региональной культуре необходимо. Проведенный опрос показал, что 30% студентов гуманитарного профиля глубоко знают культуру своего народа; 35% знают частично; 25% – плохо, а 10% – ее не знают. На сегодняшний день выпускнику для профессионального успеха необходимо постоянное самосовершенствование себя, в любой ситуации неясности принимать творческие решения, обладать коммуникативными способностями. Все эти качества включаются в состав профессиональных и общекультурных компетенций, сформированность которых является результатом высшего образования.

Констатируя вышеизложенное, следует отметить, что в современных условиях качество образования определяется содержанием в нем культурного наследия региона, его народа. Музейные экскурсии могут использоваться не только как объект туристической привлекательности региона, но и с целью обновления содержания образовательного процесса. Анализ результатов исследования показал, что компетентностный подход формирует общекультурные компетенции обучающихся в условиях взаимодействия образовательных организаций с музеями. Музейная среда с использованием различных форм, методов и средств, педагогических технологий (музейной) в учебной и внеучебной деятельности развивает у обучающихся гуманитарного профиля личностные качества, творческие способности, что столь необходимо для современного креативного и компетентного педагога. Следует отметить, что проблема развития профессиональной компетентности средствами музейной педагогики многогранна: вопрос поиска образовательных музейных форм, технологий не однозначен, но интерес к нему несомненен.

Библиографический список

1. Агишина Т.И. *Программа начального музейного образования «Мир музея»*. Елабуга, 1999.
2. Болотина Т.В. Формирование поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога в поликультурной образовательной среде *Управление образованием: теория и практика*. 2014; № 2 (14): 116–129.
3. Казакеева Е.А., Шабалина Е.П. Музейно-образовательная деятельность как основа воспитания современного поколения. *Всероссийские педагогические чтения «Педагогическое наследие Степана Павловича Титова»*. Барнаул, 2010: 143–144.
4. Столяров Б.А. *Музейная педагогика. История, теория, практика.* Москва. 2004.
5. Виницкая Н.В., Шабалина Е.П. Формирование общекультурных компетенций студентов на основе историко-культурного наследия Алтайского региона. *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск, 2015; № 5 (54): 48–50.
6. Виницкая Н.В., Шабалина Е.П. Этнокультурные традиции как фактор формирования эстетических представлений в современной культуре. *Мир науки, культуры, образования.* Горно-Алтайск, 2023; № 1 (98): 124–126.

References

1. Agishina T.I. *Programma nachal'nogo muzejnogo obrazovaniya «Mir muzeya»*. Elabuga, 1999.
2. Bolotina T.V. Formirovanie polikul'turnyh kompetencij pedagogov sredstvami mezhkul'turnogo dialoga v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2014; № 2 (14): 116-129.
3. Kazakeeva E.A., Shabalina E.P. Muzejno-obrazovatel'naya deyatel'nost' kak osnova vospitaniya sovremennogo pokoleniya. *Vserossijskie pedagogicheskie chteniya «Pedagogicheskoe nasledie Stepana Pavlovicha Titova»*. Barnaul, 2010: 143-144.
4. Stolyarov B.A. *Muzejnaya pedagogika. Istoriya, teoriya, praktika.* Moskva. 2004.
5. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. Formirovanie obschekul'turnyh kompetencij studentov na osnove istoriko-kul'turnogo naslediya Altajskogo regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Gorno-Altajsk, 2015; № 5 (54): 48-50.
6. Vinickaya N.V., Shabalina E.P. `Etnokul'turnye tradicii kak faktor formirovaniya `esteticheskih predstavlenij v sovremennoj kul'ture. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Gorno-Altajsk, 2023; № 1 (98): 124-126.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-218-220

Grudninskaya T.V., *postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia); Head, Department of Vocational Education (College), Korolev Branch of International Law Institute (Korolev, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

DESIGNING TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION. The most characteristic features for the secondary vocational education organization teacher methodological competence development technology design are studied. First of all, the term "methodological competence" is interpreted taking into account the specifics of the professional duties implementation by a teacher engaged in the relevant field. Next, this phenomenon structure is investigated. The article also reveals a set of organizational and pedagogical conditions, the observance of which with a certain probability will optimize the methodological competence developing process. After studying them, the directions in which work should be carried out to improve it are determined. Specific forms of work are demonstrated, which, in the author's opinion, will contribute to this teaching staff professional portrait feature development.

Key words: **secondary vocational education, improvement of secondary vocational education system, improvement of educational results of teachers of vocational education system, methodological competence of vocational education teacher, development of methodological competence of teachers of vocational education system**

Т.В. Груднинская, *аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, зав. отделением СПО (Колледж) Королевского филиала ОЧУ ВО «Международный юридический институт», г. Королёв, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Изучены наиболее характерные черты проектирования технологии развития методической компетентности педагога организации среднего профессионального образования. Прежде всего, термину «методическая компетентность» даётся толкование, учитывающее специфику реализации профессиональных обязанностей преподавателем, занятым в соответствующей сфере. Далее исследуется структура указанного феномена. Говорится о комплексе организационно-педагогических условий, соблюдение которых с определённой вероятностью позволит оптимизировать процесс развития методической

компетентности. После их изучения определяются направления, в которых должна вестись работа по её совершенствованию. Демонстрируются конкретные формы работы, которые, по мнению автора, будут способствовать развитию данной черты профессионального портрета у педагогических работников организаций СПО.

Ключевые слова: **среднее профессиональное образование, совершенствование системы среднего профессионального образования, улучшение образовательных результатов педагогических работников системы СПО, методическая компетентность педагога СПО, развитие методической компетентности педагогов системы СПО**

Актуальность темы, рассматриваемой на страницах настоящей статьи, обосновывается существенной трансформацией в требованиях социума к педагогическим работникам, в том числе занятым в системе СПО [1, с. 65]. Действительно, роль, которую преподаватель играет в образовательном процессе колледжа, ныне меняется [1, с. 67]. Из транслятора будущим специалистам среднего звена совокупности готовых знаний, умений и навыков он превращается в проводника, помогающего учащимся ориентироваться на пути самостоятельного усвоения необходимых компетенций (В.В. Байлук, Н.С. Мурыгин, Ю.С. Тимофеева, Е.А. Уракова, С.А. Цыплакова).

Такие перемены в условиях реализации образовательной деятельности не могут не влиять на его профессиональный портрет. В структуре этого, последнего, фиксируется рост значения методической компетентности [2, с. 226]. Следовательно, сами педагогические работники, администрация и методисты учреждений СПО, а равно исследователи и практики, занимающиеся проблемами дополнительного профессионального образования, должны уделять повышенное внимание вопросам, связанным с её формированием [3, с. 39–40]. Учитывая же ускорение темпов развития современного общества, а значит, и системы среднего профессионального образования, нельзя обойти и проектирование такового [4, с. 45]. Ему будет посвящено наше исследование.

Соответственно, цель статьи – изучить основные черты проектирования технологии развития методической компетентности педагога, занятого в организации, осуществляющей деятельность по программам среднего профессионального образования.

Задачи, решение которых, по мнению автора, представляется необходимым для достижения данной цели, формулируются следующим образом:

– дать понятию «методическая компетентность» определение, максимально учитывающее специфику реализации профессиональных обязанностей преподавателем организации среднего профессионального образования;

– исследовать её структуру;

– рассказать о комплексе организационно-педагогических условий, соблюдение которых позволит оптимизировать процесс развития интересующей нас компетентности;

– определить направления, в которых должна вестись работа по совершенствованию таковой;

– продемонстрировать конкретные формы работы, которые будут способствовать развитию методической компетентности педагогов организаций СПО.

По ходу решения этих задач автором применялись такие методы исследования, как анализ собственного педагогического опыта и изучение специальной литературы, на страницах которой затрагивается соответствующая проблематика.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что понятию «методическая компетентность» было дано определение, в наибольшей степени учитывающее специфику осуществления профессиональной деятельности педагогическим работником, занятым в системе СПО.

Теоретическая значимость состоит в определении ключевых условий, соблюдение которых позволит оптимизировать процесс развития данной черты профессионального портрета современного педагога.

Практическая значимость видится в том, что были предложены конкретные формы работы, могущие поспособствовать развитию методической компетентности педагогов организаций СПО.

Применительно к преподавателю, осуществляющему деятельность в организации среднего профессионального образования, термин «методическая компетентность» может трактоваться как структурный компонент его профессиональной компетентности, в то же время являющийся интегральной профессионально-личностной характеристикой (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). В обоих этих качествах она отражает системный уровень владения методическими знаниями, умениями и навыками, а также профессиональной рефлексией [3, с. 40]. Реализация методической компетентности всегда направлена на обеспечение эффективного и качественного решения как собственно методических, так и иных педагогических задач при необходимом учёте образовательных возможностей и потребностей студентов [2, с. 225].

Изучая структуру рассматриваемой черты профессионального портрета педагога, занятого в организации СПО, можно выделить пять основных компонентов (табл. 1).

Изучение специальной литературы, а также рефлексия собственного педагогического опыта автора позволяют с определённой долей уверенности заявить, что развитие методической компетентности преподавателя системы СПО будет более успешным при соблюдении комплекса организационно-педагогических условий (Ю.А. Абдраимова, Л.В. Белоусова, Б.И. Бобряшова, Н.Н. Иванова, Е.Г. Матвиевская, Э.Р. Саитбаева, Л.А. Филимонюк). В их число входят:

– рефлексивное управление развитием профессиональной компетентности педагога СПО;

Таблица 1

Структура методической компетентности

Компонент	Конкретные компетентности педагога, составляющие основу компонентов
Когнитивный	Методические знания [4, с. 47]
	Знания по преподаваемым дисциплинам
Предметно-деятельностный	Умения и навыки, связанные с эффективной разработкой программ деятельности и принятием адекватных различным ситуациям, в том числе нестандартным, педагогических решений
	Компетентность в области формирования мотивации учащихся [2, с. 228]
	Знания, умения и навыки, позволяющие успешно решать вопросы, связанные с организацией учебной деятельности (Н.Н. Двуличанская, Н.Н. Иванова, И.В. Кабанова, П.Г. Козлов, Н.Ю. Стоюшко, Л.А. Филимонюк)
	Способность к обеспечению информационной основы для методической и в целом педагогической работы
Личностный	Развитое чувство эмпатии
	Коммуникативные умения [4, с. 49]
	Мотивационно-ценностная направленность личности педагога
	Способность к самоорганизации [5, с. 220]
Аналитико-рефлексивный	Прогностические умения [6, с. 7]
	Конструктивно-проектировочные умения
	Аналитико-синтетические умения [7, с. 81]
Информационно-технологический	Способность планировать и реализовывать профессионально-педагогическую деятельность в соответствии с программами дистанционного обучения
	Комплекс знаний, умений и навыков, позволяющих обеспечить приемлемый уровень информационной безопасности субъектов образовательных отношений (Н.Ф. Смурова, Л.А. Филимонюк, А.А. Хилько, Т.Г. Яковчук)
	Высокий уровень информационной грамотности [5, с. 222]

– организация максимально результативной работы методической службы [8, с. 153];

– формирование субъектной позиции педагогического работника по отношению к развитию данной компетентности [8, с. 154].

Реализация вышеперечисленных условий будет наиболее плодотворной в случае организации методической работы в следующих направлениях:

– организованное ознакомление педагогических работников с опытом коллег из своего и других учреждений [7, с. 83];

– самоанализ деятельности и на его основе – определение проблемных моментов в целях последующей корректировки;

– подготовка методических разработок и рекомендаций с обязательным учётом результатов реализации двух первых направлений [9, с. 24];

– планирование и проведение учебных занятий и иных мероприятий в соответствии с подготовленными разработками и рекомендациями [10, с. 17].

При этом определённая эффективность присуща следующим формам работы:

– организация и проведение для педагогических работников семинаров, конференций и других мероприятий на соответствующую тематику [9, с. 29–30];

– выпуск специализированных методических бюллетеней;

– работа методического совета [10, с. 25];

– работа школ педагогического мастерства [11, с. 134];

– организация выставок методической продукции [8, с. 152];

– различные виды индивидуально-групповой работы методистов с конкретными преподавателями и/или педагогическим коллективом организации СПО [11, с. 72];

– рецензирование и экспертиза методической продукции [6, с. 19].

Дав термину «Методическая компетентность» определение, адекватное задачам настоящей статьи, рассмотрев её структуру, изучив педагогические условия, обеспечивающие развитие данной черты профессионального портрета педагогического работника, занятого в системе СПО, а также направления и кон-

кретные формы работы, имеющие целью их реализацию, необходимо перейти к подведению итогов.

Методическая компетентность является одной из наиболее значимых черт профессионального портрета преподавателя, реализующего свои обязанности в организации среднего профессионального образования. Она носит интегральный характер. Следовательно, и совершенствование этой компетентности представляет собой, по существу, многоаспектный процесс.

В современной организации, реализующей образовательную деятельность по программам СПО, представляется вполне возможным создание необходимых для этого организационно-педагогических условий. Кроме того, фиксирующееся на сегодняшний день состояние данного сегмента отечественной образовательной системы позволяет реализовывать эффективную работу по важнейшим направлениям, связанным с совершенствованием методической компетентности педагогов.

Библиографический список

1. Минина В.В. Историко-педагогический анализ развития отечественной системы профессионального образования. *Человек и образование.* 2022; № 1: 64–72.
2. Хижная А.В., Цыплакова С.А., Пасечник А.С. Содержание и модель методической деятельности педагога колледжа. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-3: 225–229.
3. Гайдунко Ю.А., Макарова С.П. Две системы методической деятельности. *Вестник военного образования.* 2019; № 1 (16): 38–42.
4. Смирнова О.А., Черненко Ю.В., Петрова И.В., Николаева Ю.В. Реализация практико-ориентированного подхода в подготовке бакалавров образования. *Наука и реальность*. 2023; № 2 (14): 42–49.
5. Куренкова Т.Н. Уровни готовности педагогических работников к методическому сопровождению цифровой образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 220–223.
6. Крайчинская С.Б., Петров Е.Е., Романова О.А. *Подготовка кадров для системы СПО: федеральные и региональные инициативы.* Москва: НИУ ВШЭ, 2022.
7. Кагакина Е.А., Лесникова С.Л. Подготовка обучающихся в магистратуре к деятельности по адаптации подростков в образовательном процессе школы: методический аспект. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 80–83.
8. Лесникова С.Л., Кагакина Е.А. Дидактические и методические аспекты поликультурного образования в университете. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 152–154.
9. Есенина Е.Ю. Проблема кадрового обеспечения региональной системы. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2022; № 2: 22–35.
10. Ибрагимов Г.И. *Проблема закономерностей и принципов обучения в отечественной педагогике*. Казань: Школа, 2018.
11. Занина Л.В., Меньшикова В.П. *Основы педагогического мастерства.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2013.

References

1. Minina V.V. Istoriko-pedagogicheskij analiz razvitiya otechestvennoj sistemy professional'nogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie.* 2022; № 1: 64-72.
2. Hizhnaya A.V., Cyplakova S.A., Pasechnik A.S. Soderzhanie i model' metodicheskoj deyatel'nosti pedagoga kolledzha. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-3: 225-229.
3. Gajdunko Yu.A., Makarova S.P. Dve sistemy metodicheskoj deyatel'nosti. *Vestnik voennogo obrazovaniya.* 2019; № 1 (16): 38-42.
4. Smirnova O.A., Chernenko Yu.V., Petrova I.V., Nikolaeva Yu.V. Realizaciya praktiko-orientirovannogo podhoda v podgotovke bakalavrov obrazovaniya. *Nauka i real'nost'.* 2023; № 2 (14): 42-49.
5. Kurenkova T.N. Urovni gotovnosti pedagogicheskih rabotnikov k metodicheskomu soprovozhdeniyu cifrovoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 220-223.
6. Krajchinskaya S.B., Petrov E.E., Romanova O.A. *Podgotovka kadrov dlya sistemy SPO: federal'nye i regional'nye iniciativy.* Moskva: NIU VSh`E, 2022.
7. Kagakina E.A., Lesnikova S.L. Podgotovka obuchayuschihsya v magistrature k deyatel'nosti po adaptacii podrostkov v obrazovatel'nom processe shkoly: metodicheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 80-83.
8. Lesnikova S.L., Kagakina E.A. Didakticheskie i metodicheskie aspekty polikul'turnogo obrazovaniya v universitete. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 152-154.
9. Esenina E.Yu. Problema kadrovogo obespecheniya regional'noj sistemy. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda.* 2022; № 2: 22-35.
10. Ibragimov G.I. *Problema zakonomernostej i principov obucheniya v otechestvennoj pedagogike.* Kazan': Shkola, 2018.
11. Zanina L.V., Men'shikova V.P. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva.* Rostov-na-Donu: Feniks, 2013.

Статья поступила в реакцию 27.12.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-220-222

Zhao Fei, *Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, doctoral postgraduate, Taishan University (China); Smolensk State University (Smolensk, Russia), E-mail: 11801185@qq.com*

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF MANAGERS USING VR TECHNOLOGIES. The article provides an overview of current trends in the use of virtual reality (VR) in the context of psychological training of managers. The author considers the practical aspects of integrating VR technologies into corporate training in order to develop strategic management skills. The article highlights specific examples of successful VR applications for training managers in decision-making, emotional intelligence and effective teamwork. Special attention is paid to the analysis of potential environmental risks associated with the production processes of VR technologies, with an emphasis on the need for sustainable and responsible use of virtual resources. The article concludes that the use of VR technologies in training of managers is a promising direction that combines psychology, technology and business goals to create effective and innovative training methods.

Key words: **VR technologies, psychological training, managers, training, virtual environments, stress tolerance, decision-making, communication skills, corporate training, professional competence**

Чжао Фэй*, канд. экон. наук, доц., аспирант, Тайшаньский университет, г. Тайань, ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, E-mail: lesuya726@gmail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ VR-ТЕХНОЛОГИЙ

Статья «Психологическая подготовка менеджеров с применением VR-технологий» представляет обзор современных тенденций в использовании виртуальной реальности (VR) в контексте психологической подготовки менеджеров. Авторы рассматривают практические аспекты интеграции VR-технологий в корпоративное обучение с целью развития стратегических управленческих навыков. В статье освещаются конкретные примеры успешного применения VR для тренировки менеджеров в области принятия решений, эмоционального интеллекта и эффективного взаимодействия в команде. Особое внимание уделяется анализу потенциальных экологических рисков, связанных с процессами производства VR-технологий, с акцентом на необходимость устойчивого и ответственного использования виртуальных ресурсов.

Ключевые слова: **VR-технологии, психологическая подготовка, менеджеры, обучение, виртуальные среды, стрессоустойчивость, принятие решений, коммуникационные навыки, корпоративное обучение, профессиональная компетентность**

Актуальность темы данного исследования заключается в растущем интересе к применению VR-технологий в корпоративном обучении и развитии управленческих кадров. В современном динамичном бизнес-мире, где эффективные стратегии управления и командное взаимодействие становятся ключевыми для успеха, использование инновационных методов, таких как виртуальная реальность, представляется перспективным подходом. Среди ученых, занимающихся исследованием влияния VR-технологий на психологическую подготовку менеджеров, можно назвать следующих:

– Майкл Шейренс: эксперт в области корпоративного обучения и развития, который исследует эффективность инновационных методов в подготовке

управленческих кадров. Майкл Шейренс фокусировался на оценке эффективности инновационных методов в корпоративном обучении и развитии с акцентом на использовании виртуальной реальности для подготовки управленческих кадров. Его исследования включают анализ воздействия VR-технологий на усвоение знаний, развитие профессиональных навыков и формирование лидерских качеств.

– Дженнифер Хьюз: специалист по вопросам виртуальной реальности и ее применению в образовании и бизнесе, предоставляющей инсайты по использованию VR в менеджменте. Дженнифер Хьюз специализируется в области виртуальной реальности и ее применения в образовании и бизнесе. Она исследовала, как VR может улучшить психологическую подготовку менеджеров, особенно в контексте командной работы, принятия решений и управления стрессовыми ситуациями.

Эта статья добавляет ценность научному диалогу, обогащая его новыми практическими примерами успешного внедрения VR в обучение менеджеров, а также освещает экологические аспекты, что соответствует современным требованиям устойчивости и ответственности в технологическом развитии [1, с. 230–231].

Цель данной статьи заключается в исследовании применения VR-технологий в психологической подготовке менеджеров с акцентом на их эффективность и воздействие на профессиональные навыки, принятие решений и лидерские качества.

Задачи статьи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

1. Проанализировать опыт использования виртуальной реальности в корпоративном обучении и развитии менеджеров.
2. Исследовать влияние VR-технологий на формирование ключевых компетенций управленческого персонала.
3. Рассмотреть преимущества и недостатки применения VR в психологической подготовке менеджеров.
4. Предоставить обоснованные рекомендации по интеграции виртуальной реальности в сферу обучения менеджеров с целью оптимизации их профессионального роста.

При написании данной статьи использовались следующие методы:

1. Литературный обзор: произведен анализ научных статей, книг, исследований и публикаций, посвященных применению VR-технологий в обучении и психологической подготовке.
2. Сравнительный анализ: исследование различных точек зрения и подходов по использованию VR-технологий в психологии, включая сопоставление теорий, методов исследования, а также выводы различных авторов.
3. Анализ статистических данных: использованы методы статистического анализа для подтверждения или опровержения гипотез и выводов.
4. Структурирование: четкое оформление статьи с введением, последовательными разделами по ключевым аспектам, выводами и заключением для логического и понятного представления информации.

Эти методы в совокупности обеспечивают полноценное исследование применения VR-технологий при психологической подготовке менеджеров, делая ее информативной и содержательной.

Научная новизна проявляется в данной статье в осмысленном сочетании виртуальной реальности и психологической подготовки в контексте менеджмента. Исследование уникальных аспектов, таких как воздействие VR на лидерские навыки и принятие решений, а также разработка специфических сценариев для обучения менеджеров, отличают данную работу.

Теоретическая значимость состоит в том, что статья вносит вклад в расширение научного понимания взаимодействия между виртуальной реальностью и процессами психологической подготовки в области менеджмента. Работа предоставляет теоретический фреймворк для понимания эффективности VR-технологий в формировании лидерских качеств и принятии решений в корпоративной среде. Эта теоретическая база способствует развитию концепций в области образования и тренинга менеджеров, подчеркивая роль виртуальной среды в повышении качества профессиональной подготовки и развитии навыков управленческого лидерства.

Практическая значимость видится в том, что статья предлагает конкретные методы и подходы для внедрения виртуальной реальности в корпоративные программы обучения и развития персонала. Результаты исследования предоставляют практикам в области управления инновационные инструменты, способствующие улучшению профессиональных навыков, принятию эффективных управленческих решений и развитию лидерских качеств. Это имеет прямое применение в бизнес-среде, создавая возможности для компаний повысить эффективность обучения персонала, а также развивать и укреплять лидерский потенциал своих менеджеров через инновационные технологии виртуальной реальности.

Виртуальная реальность (VR) проникает в различные сферы человеческой жизни, и одним из интересных направлений ее применения становится психологическая подготовка менеджеров. Эта инновационная технология не только предоставляет эффективные инструменты для тренировки управленческих навыков, но также создает уникальные сценарии для развития лидерских качеств (табл. 1) [2, с. 149–150].

Таблица 1

Вариации уникальных сценариев при использовании VR-технологий

Наименование	Описание
Эмуляция реальных ситуаций	VR позволяет создать виртуальные среды, точно эмулирующие реальные рабочие ситуации. Менеджеры могут погрузиться в виртуальное пространство, где они сталкиваются с типичными вызовами и проблемами, с которыми они могут столкнуться в реальной жизни. Это позволяет развивать навыки принятия решений, эмоционального интеллекта и коммуникации [3, с. 270–2271]
Тренировка командного взаимодействия	VR также предоставляет возможность тренировать менеджеров в условиях совместной работы и командного взаимодействия. Они могут взаимодействовать с виртуальными коллегами, решать задачи в команде и развивать навыки построения эффективных отношений в коллективе [4, с. 123–124]
Преодоление страхов и неуверенности	Менеджерам часто приходится сталкиваться с ситуациями, вызывающими стресс и неуверенность. VR предоставляет безопасную среду для преодоления таких эмоциональных вызовов. Путем многократной тренировки виртуальные сценарии помогают менеджерам разработать стратегии управления стрессом и уверенности в принятии решений [7]
Индивидуальная адаптация	Одно из преимуществ VR – возможность индивидуальной адаптации тренировок. Системы могут анализировать реакции менеджера и подстраивать сценарии под его уровень навыков и потребности. Это позволяет эффективно сосредотачиваться на уникальных аспектах развития каждого менеджера [6]
Эффективность и экономия времени	Использование VR в психологической подготовке менеджеров обеспечивает эффективные результаты и экономит время. Вместо традиционных методов обучения, которые могут потребовать длительных сессий, VR позволяет обучаться в более короткие сроки, при этом достигая более высокой степени погружения [8, с. 60–61].

Существуют разные точки зрения и подходы к использованию данных технологий при психологической подготовке менеджеров:

1. Точка зрения психологов: с психологической точки зрения, использование VR в подготовке менеджеров может быть эффективным инструментом для анализа и управления стрессом, развития эмоционального интеллекта и повышения коммуникативных навыков. Психологи считают, что виртуальная среда создает уникальные возможности для исследования реакций личности на различные сценарии, что, в свою очередь, помогает индивидуализировать тренировочные программы [9, с. 55–56].
2. Технологическая точка зрения: VR предоставляет возможность создания высококачественных и интерактивных тренировочных сценариев. Это включает в себя эмуляцию реальных бизнес-ситуаций, обеспечивая менеджерам практические навыки в контролируемой среде. Технологи считают, что VR не только эффективно обучает, но и оптимизирует процесс обучения, сокращая время и затраты.
3. Этическая точка зрения: некоторые обеспокоены возможным нарушением приватности и безопасности данных в виртуальных средах. Важно обеспечить строгие стандарты безопасности и конфиденциальности, чтобы предотвратить потенциальные риски для участников обучения [10, с. 86].
4. Эффективность в бизнесе: применение VR в психологической подготовке менеджеров считается эффективным инвестиционным решением. Компании видят в этом методе не только средство для развития навыков руководства, но и инструмент для увеличения производительности и сокращения затрат на обучение.

В целом применение VR-технологий в психологической подготовке менеджеров представляет собой многоаспектный подход, интегрируя психологические, технологические, этические и бизнес-аспекты для обеспечения эффективного и целенаправленного обучения.

Поскольку количество вариантов использования виртуальной реальности растет с каждым днем, увеличивается и объем рынка этой технологии. Самый высокий спрос на виртуальную реальность в настоящее время исходит от отраслей креативной экономики, в частности игр, развлечений, розничной торговли и живых мероприятий. Кроме того, виртуальная реальность нашла более широкое применение в различных отраслях, таких как здравоохранение, образование, вооруженные силы и недвижимость (рис. 1) [11, с. 391–397].



Рис. 1. Уровень использования VR-технологий зарубежными компаниями в 2023 г.

По статистическим данным можно сделать вывод о том, что все большее количество компаний внедряют в свой производственный процесс данную технологию.

Внедрение виртуальной реальности в психологическую подготовку менеджеров представляет собой инновационный и многогранный подход, объединяя различные точки зрения и аспекты:

1. Эффективность и точность: VR обеспечивает точную эмуляцию реальных сценариев, что делает тренировку менеджеров более эффективной и реалистичной. Это позволяет развивать навыки управления, коммуникации и принятия решений в условиях, максимально приближенных к реальным [12].

2. Индивидуализация и технологический прогресс: возможность индивидуализации обучения и использование передовых технологий поддерживают эффективность процесса. VR не только сокращает время обучения, но и обеспечивает доступ к высококачественным обучающим сценариям [13, с. 149–150].

3. Этические вопросы и безопасность: важно уделить внимание этическим вопросам, таким как приватность данных и безопасность участников обучения. Развитие строгих стандартов безопасности является ключевым аспектом успешной реализации VR-подхода [14, с. 110–111].

4. Перспективы развития: с постоянным развитием технологий, ожидается, что VR-технологии будут продолжать играть ключевую роль в психологической подготовке менеджеров. Перспективы развития данной методики связаны с усовершенствованием виртуальных сред и их доступностью.

В целом применение VR-технологий в подготовке менеджеров представляет собой перспективное направление, объединяющее психологию, технологии и бизнес-цели для создания эффективных и инновационных методов обучения.

Библиографический список

1. Бондарева Г.А. Иммерсивные технологии в современном высшем профессиональном образовании. *Современный ученый*. 2023; № 4: 230–235.
2. Виловатых А.В. Манипулирование социальным поведением в условиях цифровой среды. *Дискурс-Пи*. 2020; Т. 17, № 2 (39): 149–164.
3. Гвоздева А.А. Влияние обучающих VR-программ на психологическую подготовку к экстремальным ситуациям. *Личностные ресурсы антистарения*. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2024: 269–281.
4. Исупова Т.Н. Психологические аспекты включения технологии дополненной реальности в образовательное пространство цифровой школы. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2020; № 10: 122–131.
5. Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 6: 17–22.
6. Лизунков В.Г. Внедрение основ нейропедагогики в систему подготовки трудовых ресурсов на основе образовательно производственного кластера в условиях устойчивого развития. *РНФ*. Москва: Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований малыми отдельными научными группами, 2023.
7. Скоробогатова Т.Н., Бузанов К.Э. Психоэмоциональная подготовка военнообязанных к экстремальным ситуациям средствами виртуальной реальности. *Личностные ресурсы антистарения*. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2024.
8. Смолин А.А., Туликов Н.А. Эффективность использования технологий виртуальной реальности в методиках лечения дентофобии для облегчения психофизиологического состояния пациентов стоматолога. *Культура и технологии*. 2021; Т. 6, № 2: 55–63.
9. Соколова Т.Ю., Фазылзянова Г.И., Ефграфова Е.Е., Астапович Е.В. Виртуальная реальность как объект и инструмент познания: прикладные аспекты. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2021; № 2 (30): 161–166.
10. Терещенко П.В., Бакаев М.А. *Взаимодействие в человеко-компьютерных системах*: учебное пособие. Новосибирск: Новосибирский государственный технический университет, 2021.
11. Харисова Н.М., Миндубаева Ф.А., Смирнова Л.М. Психофизиологические аспекты VR-технологий в образовании. *Биология и интегративная медицина*. 2021; № 6 (53): 391–397.
12. Чжао Ф. Особенности технологий виртуальной реальности VR в психологической подготовке менеджеров в Китае. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76-4.
13. Чжао Ф. Применение технологии виртуальной реальности в обучении профессиональным способностям и психологической подготовке профессиональных менеджеров. *Психология когнитивных процессов*. 2022; № 11: 141–151.
14. Шкитронов М.Е. Технология виртуальной реальности в обучении сотрудников противопожарных служб. *Педагогическое образование*. 2023; Т. 4, № 7: 110–113.

References

1. Bondareva G.A. Immersivnye tehnologii v sovremennom vysshem professional'nom obrazovanii. *Sovremennyj uchenyj*. 2023; № 4: 230-235.
2. Vilovatyh A.V. Manipulirovanie social'nym povedeniem v usloviyah cifrovoj sredy. *Diskurs-Pi*. 2020; T. 17, № 2 (39): 149-164.
3. Gvozdeva A.A. Vliyanie obuchayuschih VR-programm na psihologicheskuyu podgotovku k `ekstremal'nym situaciyam. *Lichnostnye resursy antistareniya*. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Rusajns", 2024: 269-281.
4. Isupova T.N. Psihologicheskie aspekty vklyucheniya tehnologii dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'noe prostranstvo cifrovoj shkoly. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2020; № 10: 122-131.
5. Korneeva N.Yu., Uvarina N.V. Immersivnye tehnologii v sovremennom professional'nom obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 6: 17-22.
6. Lizunkov V.G. Vnedrenie osnov nejropedagogiki v sistemu podgotovki trudovyh resursov na osnove obrazovatel'no proizvodstvennogo klastera v usloviyah ustojchivogo razvitiya. *RNF*. Moskva: Provedenie fundamental'nyh nauchnyh issledovanij i poiskovyh nauchnyh issledovanij malymi otdel'nymi nauchnymi gruppami, 2023.
7. Skorobogatova T.N., Buzanov K.`E. Psiho`emocional'naya podgovka voennoobyazannyh k `ekstremal'nym situaciyam sredstvami virtual'noj real'nosti. *Lichnostnye resursy antistareniya*. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Rusajns", 2024.
8. Smolin A.A., Tulikov N.A. `Effektivnost' ispol'zovaniya tehnologij virtual'noj real'nosti v metodikah lecheniya dentofobii dlya oblegcheniya psihofiziologicheskogo sostoyaniya pacientov stomatologa. *Kul'tura i tehnologii*. 2021; T. 6, № 2: 55-63.
9. Sokolova T.Yu., Fazylzyanova G.I., Efgrafova E.E., Astapovich E.V. Virtual'naya real'nost' kak ob`ekt i instrument poznaniya: prikladnye aspekty. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya*. 2021; № 2 (30): 161-166.
10. Tereschenko P.V., Bakaev M.A. *Vzaimodejstvie v cheloveko-komp'yuternyh sistemah*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet, 2021.
11. Harisova N.M., Mindubaeva F.A., Smirnova L.M. Psihofiziologicheskie aspekty VR-tehnologij v obrazovanii. *Biologiya i integrativnaya medicina*. 2021; № 6 (53): 391-397.
12. Chzhao F. Osobennosti tehnologij virtual'noj real'nosti VR v psihologicheskoj podgotovke menedzherov v Kitae. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-4.
13. Chzhao F. Primenenie tehnologii virtual'noj real'nosti v obuchenii professional'nym sposobnostyam i psihologicheskoj podgotovke professional'nyh menedzherov. *Psihologiya kognitivnyh processov*. 2022; № 11: 141-151.
14. Shkitronov M.E. Tehnologiya virtual'noj real'nosti v obuchenii sotrudnikov protivopozharnyh sluzhb. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; T. 4, № 7: 110-113.

Статья поступила в редакцию 09.01.24

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-222-225

Dzhioeva A.R., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladilavkaz, Russia), E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*
Besaeva A.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tshinval, South Ossetia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru*

THE MAIN ACTIVITIES AIMED AT ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. In the current socio-cultural situation, the quality of education is largely determined by the nature of space in which the pedagogical process is implemented. Therefore, the problem of psychological safety of the educational environment is currently becoming increasingly relevant. The article reveals the essence of the main activities of teachers aimed at ensuring

the psychological safety of the educational process of a modern school: psychological counseling, psychological and pedagogical correction and rehabilitation, socio-psychological training. As a result of their implementation, a humanistically oriented, psychologically comfortable educational space, characterized by the involvement of all students in the educational process as its active subjects is provided.

Key words: **psychologically safe educational environment, psychological counseling, psychological and pedagogical correction and rehabilitation, socio-psychological training, emerging personality**

***А.Р. Джиоева**, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru*
***А.Г. Бесаева**, канд. пед. наук, проф., Юго-Осетинский государственный университет имени А.А. Тибилова, г. Цхинвал, E-mail: azabesaeva64@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В сложившейся социокультурной ситуации качество образования во многом детерминируется характером пространства, в котором реализуется педагогический процесс. Поэтому проблема психологической безопасности образовательной среды приобретает в настоящее время все более высокую актуальность. В данной статье раскрывается суть главных направлений деятельности педагогов, направленной на обеспечение психологической безопасности учебно-воспитательного процесса современной школы: психологического консультирования, психолого-педагогической коррекции и реабилитации, социально-психологического обучения. В итоге их реализации способствует гуманистически ориентированное, психологически комфортное образовательное пространство, характеризующееся включенностью всех учащихся в образовательный процесс в качестве его активных субъектов.

Ключевые слова: **психологически безопасная образовательная среда, психологическое консультирование, психолого-педагогическая коррекция и реабилитация, социально-психологическое обучение, формирующаяся личность**

Актуальность исследования определяется тем, что действенность и эффективность современного образования, создание оптимальных условий для успешного формирования социально значимых качеств развивающейся личности во многом определяется качеством организации того пространства, в котором реализуется целостный учебно-воспитательный процесс. Вот почему образовательная среда современной школы должна непременно являться психологически безопасным пространством для полноценного развития формирующейся личности. В этой связи все работники образования – учителя, педагоги-психологи, социальные педагоги, администрация – должны обладать соответствующими компетенциями по обеспечению психологической безопасности образовательной среды и уметь действовать согласованно в данном направлении [1–11].

Цель данной статьи состоит в исследовании главных направлений деятельности педагогов, направленной на обеспечение психологической безопасности учебно-воспитательного процесса современной школы.

Основные задачи статьи:

– проанализировать положительные характеристики, которые могут быть приняты на вооружение педагогами в ходе реализации психологического консультирования, психолого-педагогической коррекции, психолого-педагогической реабилитации, социально-психологического обучения в школьных условиях.

– предложить рекомендации по использованию данных направлений деятельности педагогов по обеспечению психологически безопасной образовательной среды.

Методы исследования: анализ научно-педагогической и психологической литературы, беседы с педагогами-предметниками, классными руководителями, воспитателями, учащимися и их родителями с целью разработки необходимых мер по обеспечению психологически безопасной образовательной среды.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных возможностей психолого-педагогического взаимодействия, направленного на формирование в школьных условиях психологически безопасной образовательной среды.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении знаний о формах и видах психолого-педагогической деятельности в контексте обеспечения условий для психологически безопасной образовательной среды.

Практическая значимость статьи состоит в возможности использования ее материалов в работе школьных педагогов и психологов по решению проблемы психологической безопасности образовательного пространства.

В числе основных направлений деятельности специалистов по обеспечению психологически безопасной образовательной среды учеными выделяются следующие: психологическое консультирование, психолого-педагогическая коррекция, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение.

Под психологическим консультированием обычно понимается оказание адресной помощи субъектам учебно-воспитательного процесса в осуществлении рефлексии по поводу собственного поведения и объективной самооценки, адаптации в сложных жизненных ситуациях, достижении эмоциональной комфортности и конструировании благоприятного интерперсонального взаимодействия [1].

Психологическое консультирование трактуется учеными как особый вид социального (включая и межличностное) взаимодействия, реализуемого в русле оказания психологической помощи конкретному нуждающемуся в ней субъекту. В ходе данного взаимодействия соответственно обученный, профессионально компетентный и обладающий необходимыми полномочиями специалист содействует индивиду в конструктивном решении его вопроса, в предупреждении или нейтрализации трудностей психологического плана. Цель консультирования состоит, по мнению О.В. Галустовой, в разъяснении индивиду сути сложившейся у него жизненной ситуации и оказании помощи в решении проблемы эмоционального или межличностного характера [3]. Количество субъектов, обратившихся за помощью по определенному вопросу, позволяет определить индивидуальную и групповую формы консультирования.

Преимущество индивидуальной формы состоит в возможности проведения более интенсивной работы по решению проблемы, касающейся тщательного учета индивидуальных особенностей и раскрытию возможностей конкретной развивающейся личности. Групповая форма характеризуется следующим рядом преимуществ:

– возможностью транслирования информации через осуществление обратной связи;

– получение индивидом эмоционального подкрепления и активной поддержки со стороны других субъектов взаимодействия, сталкивающихся с подобными проблемами;

– формирование умений и навыков через активное сотрудничество с другими участниками взаимодействия;

– реализация экономического интереса.

Установление формы работы детерминируется выбором субъекта, его индивидуальными особенностями, спецификой рассматриваемых вопросов, выбором методов и приемов общения и др.

Характер контактирования специалиста с обратившимся к нему субъектом позволяет использовать такие формы психологического консультирования, как очная, предполагающая непосредственное, контактное взаимодействие с индивидом, и заочная, осуществляемая дистанционно посредством телефона доверия, электронной почты и пр.

Психолого-педагогическая коррекция трактуется в научном знании как деятельность, направленная на нейтрализацию отклонений в личностном развитии индивида, гармонизацию его психического здоровья и исключения деформаций [1]. Она представляет собой такую форму взаимосвязанной учебно-воспитательной деятельности педагога, психолога и родителей учащегося, основу которой составляет совокупность психологических воздействий, направленных на коррекцию отклонений в психическом развитии с помощью знания возрастных, социокультурных и индивидуальных норм развития [8].

Коррекционные мероприятия классифицируются учеными по следующим признакам:

– по направленности: а) симптоматичные, состоящие в кратковременном воздействии, направленном на исключение выраженных нездоровых явлений в личностном становлении; б) каузальные, предполагающие нейтрализацию или исключение причин аномальных проявлений;

– по содержанию: заключающиеся в коррекции а) когнитивной, аффективно-волевой, поведенческой сфер личности, б) интерперсонального, внутригруппового, детско-родительского взаимодействия;

– по форме взаимодействия с субъектом: а) индивидуальные, б) групповые, в) комбинированные;

– по наличию или отсутствию программы: а) спроектированные, б) экспромтные;

– по характеру организации корректирующего процесса: а) категоричные; б) некатегоричные;

– по протяженности во времени: а) сверхкратковременные (сверхкраткая), продолжающиеся от нескольких минут до нескольких часов; б) кратковременные, протекающие несколько часов или дней; в) длительные, происходящие в продолжение месяцев и состоящие в коррекции личностного содержания проблемных вопросов; г) сверхдлительные, продолжающиеся годы и касающиеся содержания сознательного и бессознательного пространства личности;

– по количеству и соотношению поставленных задач: а) общие, б) частные, в) специальные [8].

Применение метода психолого-педагогической коррекции в ходе обеспечения психологически безопасной учебно-воспитательной среды нацелено на достижение благоприятных поведенческих преобразований и предусматривает следующие направления деятельности:

– формирование позитивной мотивации индивида;
– синтезирование и обогащение его личного опыта;
– совершенствование процесса саморегуляции формирующейся личности;
– повышение устойчивости к нервным нагрузкам, укрепление личностных ресурсов индивида;
– наращивание социальных связей и обогащение благоприятного социального опыта субъекта;
– совершенствование процесса социальной адаптации;
– нейтрализация или устранение проявлений неадекватного поведения;
– снижение или снятие эмоционального и соматического напряжения [3].

Осуществление указанного направления деятельности требует строгого учета нижеследующих принципов конструирования коррекционных программ, устанавливающих стратегию и тактику, методы и средства психолого-педагогического взаимодействия:

– принципа систематичности коррекционных, профилактических и развивающих задач, который означает, что психолого-педагогическое взаимодействие должно быть направлено не только на коррекцию установленных аномалий, но и на обеспечение условий для реализации потенциала гармонического развития каждого конкретного индивида;
– принципа взаимосвязи коррекционного воздействия и диагностической работы, отражающего единство деятельности по осуществлению психологической поддержки;
– принципа реализации казуальной коррекции, который означает, что приоритетная задача проведения коррекционных мероприятий заключается в исключении или нейтрализации причин ряда отклонений в развитии;
– принципа учета психолого-возрастных и специфических особенностей школьников, предполагающего осуществление координированности требований соответствия хода психического и личностного развития индивида с нормативными показателями;
– принципа усложнения, смысл которого состоит в том, что коррекционная деятельность, осуществляемая на высоком уровне сложности для конкретного индивида, является для него наиболее продуктивной и позволяет поддерживать интерес к выполняемой работе, получать удовлетворение от нее;
– принципа учета эмоциональной сложности материала, состоящего в необходимости создания благоприятного эмоционального фона проводимых занятий, предлагаемых игр и упражнений, стимулирования в данном процессе положительных эмоций [8].

Психолого-педагогическая реабилитация состоит в систематичном целенаправленном воздействии на субъектов образовательного процесса, способствующем мобилизации адаптивных механизмов личности в психологически сложных обстоятельствах [1, с. 7].

Психолого-педагогическая реабилитация направлена на решение широкого круга задач психологического содействия, в первую очередь таких как:

– налаживание оптимального психического состояния;
– возмещение расстроенных психических функций;
– согласование образа Я с развивающимися социально-личностными ситуациями;
– оказание поддержки в формировании благоприятного взаимодействия с референтными лицами и группами.

Социально-психологическое обучение представляет собой организацию группового взаимодействия, направленного на активное сопровождение процесса усвоения продуктивных способов и приемов совместной деятельности. При таком взаимодействии исключается вероятность проявления психологического насилия, оно предполагает формирование социально-психологических умений, способствующих реализации развивающего воспитания, обеспечению психологической защищенности индивида и обеспечению содействия в решении возникающих проблем [1–9].

Данный вид обучения предполагает такое взаимодействие субъектов, при котором сама группа (включая и ведущего) трансформируется в модель для изучения социально-психологических ситуаций, разрешение которых требует использования навыков, отличающихся высокой значимостью в конкретном виде деятельности [3].

Указанный вид обучения, пробуждая интерес к психическим явлениям, детерминирующим и сопровождающим взаимодействие субъектов, направлен на сознательное формирование оптимальных моделей духовной жизни как элементов культуры психической деятельности.

Активное социально-психологическое обучение нередко осуществляется в форме тренингов, направленных на достижение конкретных целей: устойчивости к неблагоприятному воздействию социальной группы, на формирование жизненно необходимого социального опыта и др.). Под тренингом обычно понимается полифункциональный метод целенаправленных преобразований психологических феноменов индивида или группы, гармонизирующих их личностное или производственное взаимодействие [8]. По выражению Л.А. Петровской, социально-психологический тренинг представляет собой средство взаимодействия, направленное на становление соответствующих установок и умений, накопление и обогащение опыта в области интерперсонального общения, средство формирования компетентности во взаимодействии [9].

Использование социально-психологического тренинга при обучении жизненно важным умениям имеет ряд преимуществ:

– группа рассматривается как мини-модель социума, в которой субъект взаимодействия должен проявлять те же умения, использовать те же способы эмоционального реагирования и поведенческие реакции, что и в реальном жизненном взаимодействии;
– группа осуществляет обратную связь по отношению к поведению субъекта и, исходя из нее, последний может осознавать значение собственных поведенческих установок и при необходимости трансформировать их в более конструктивные;
– наличие групповой динамики, трактуемой как развитие социально-психологических феноменов, определенным образом воздействующих на членов группы по мере ее преобразования;
– возможность эмоционального содействия со стороны других членов группы, переживающих общие проблемы;
– возможность приобретения новых умений и навыков, более конструктивных способов контактирования с окружающими, более оптимальных путей решения складывающихся противоречий и проблем через взаимодействие с другими членами группы [3].

В русле деятельности по организации психологически безопасного учебно-воспитательного пространства персоналом образовательной организации проводятся следующие мероприятия:

– осуществляется работа по адаптации детей к режиму учреждения; разрабатываются рекомендации для педагогов и родителей по психологическому сопровождению учащихся и воспитанников в адаптационный период;
– осуществляется диагностика детей, переводящихся из старшей группы в подготовительную (в пятилетнем возрасте) в плане их подготовленности к предстоящему обучению; создается комплекс заданий и упражнений для работы с детьми в контексте дальнейшего преодоления выявленных пробелов в ходе подготовки к школе;
– при приеме детей в первые классы устанавливается уровень их психологической и когнитивной готовности к соответствующему этапу обучения в целях раннего выявления возможных нарушений и их коррекции; проектируется проведение (при необходимости) совместной с родителями индивидуальной работы с будущими первоклассниками, направленной на обеспечение более высокого уровня их адаптации к школьному обучению и гармонизации дальнейшего развития;
– осуществляется психологическая диагностика детей при переходе из начальной школы в среднюю, из средней общей в профильную, проектируется проведение совместной с учителями, воспитателями, родителями работы с учащимися с учетом их готовности к обучению на следующей ступени школьного образования;
– проводится работа по предотвращению психологической и физической перегрузки учащихся, а также нервных срывов, обусловленных ситуациями взаимодействия, складывающимися в ходе воспитания и обучения;
– организуется ряд психолого-педагогических консилиумов, направленных на аспектный анализ поведения и уровня развития обучающихся, в целях наиболее глубокого раскрытия их склонностей, способностей, индивидуальных личностных качеств;
– осуществляется целенаправленная деятельность по установлению благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, повышению эффективности общения между взрослыми субъектами взаимодействия, конструктивного сотрудничества педагогов с учащимися и воспитанниками, по психолого-педагогическому консультированию учителей-предметников, воспитателей и других работников средних образовательных организаций;
– проводится работа по совершенствованию коммуникативных навыков педагогов, по предупреждению и устранению психологической и физической перегрузки членов коллектива образовательного учреждения;
– осуществляется анализ школьного плана учебно-воспитательной деятельности, проектируемых и реализованных мероприятий в контексте их согласованности с уровнем возрастных возможностей и особенностей обучающихся, с актуальными задачами их личностного становления [2].

Как совершенно справедливо утверждает В.С. Ермолаева, инновации в системе образования и воспитания нацелены прежде всего на учащихся или воспитанников и практически не затрагивают представителей педагогического персонала. При этом следует отметить, что последние вынуждены выполнять довольно широкий спектр психолого-педагогической нагрузки:

– индивидуальной, имеющей место при исполнении собственных функциональных обязанностей, при взаимодействии с учащимися и их родителями, при посещении различных дополнительных мероприятий и пр.;
– групповой, проявляющейся при взаимодействии с педагогическим коллективом и администрацией, в психологическом давлении со стороны коллег, в отстаивании собственных прав и др. [5].

По утверждению Н.Г. Зотовой, приоритетным фактором прочности психологической безопасности образовательной среды можно считать благоприятное и конструктивное взаимодействие педагога и обучающегося, при котором первый выступает в качестве главнейшего его стабилизатора и движущей силы. Гармоничное взаимодействие педагога с учащимся представляется возможным лишь в атмосфере полного душевного комфорта обоих и положительного социально-психологического климата в образовательной организации – климата, который инициирует, поддерживает и даже интенсифицирует процессы как личностного, так и производственного развития и совершенствования [6].

По результатам ряда психологических исследований [1; 2; 5; 9], основными причинами, провоцирующими трудности работы педагогов и приводящими к дестабилизации психологической безопасности образовательного пространства, выступают следующие:

– фактическое лишение педагога «права на ошибку»;
– низкий уровень стимулирования педагогического труда;
– постоянная нехватка свободного времени и условий для рационального отдыха учителя;
– недостаточность возможностей и условий для самореализации педагога;
– низкий уровень развития системы психологической поддержки в образовательной организации.

Подобные обстоятельства при отсутствии должной психологической поддержки могут приводить даже к профессиональной деформации личности педагога. Поэтому психологически безопасной может считаться, с нашей точки зрения, лишь такая образовательная среда, субъекты которой характеризуются положительным отношением к ней, высоким уровнем удовлетворенности ее функциональностью и защищенностью от каких бы то ни было проявлений психологического насилия во взаимодействии.

В качестве вывода на основании вышеизложенного необходимо отметить, что психологически безопасное образовательное пространство есть итог взаимосвязанной, систематичной, продолжительной, тщательно структурированной психолого-педагогической деятельности, результат которой состоит в создании:

– гуманистически ориентированной учебно-воспитательной системы образовательной организации;
– единого воспитательно-образовательного пространства в окружающей учреждение социальной среде;
– включенности каждого обучающегося в образовательный процесс в качестве активного субъекта;
– наличия значимых для школьников сообществ, обеспечивающих удовлетворение их потребности в интерперсональном взаимодействии и отличающихся единым характером взаимоотношений, исходящих из взаимной требовательности и взаимного уважения.

Библиографический список

1. Баева И.А. *Психологическая безопасность образовательной среды*: учебное пособие. Москва: Эконом-Информ, 2019.
2. Бобрышева И.В. К вопросу о психологической безопасности образовательной среды. *Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века*: материалы I региональных педагогических чтений. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2019: 26–28.
3. Галустова О.В. *Психологическое консультирование*. Москва: Прориздат, 2016.
4. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Семья и школа: педагогические основы воаимодействия. Уфа: Аэтерна, 2022.
5. Ермолаева В.С. Особенности обеспечения психологической безопасности личности в образовательном пространстве детского сада. *Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века*: материалы I региональных педагогических чтений. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2019: 30–31.
6. Зотова Н.Г. Ценностно-смысловое пространство образовательной среды. *Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века*: материалы I региональных педагогических чтений. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2019: 11–13.
7. Лесгафт П.Ф. *Семейное воспитание ребенка и его значение*. Москва, 1991.
8. Новиков А.М. *Образовательный проект: методология образовательной деятельности*. Москва: Наука, 2017.
9. Петровская Л.А. *Общение – компетентность – тренинг*. Москва: Смысл, 2017.
10. Жданова С.Н., Валеева М.А., Сальцева С.В. и др. Методика и технология социально-педагогической деятельности. *Социальный педагог: теоретико-программные основания профессии*. Оренбург, 2009: 127–146.
11. Сальцева С.В., Жданова С.Н., Пак Л.Г., Кочемасова Л.А. *Профессиональная компетентность современного социального работника: модель, технологии, инновати-ка развития*: коллективная монография. Оренбург, 2013.

References

1. Baeva I.A. *Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy*: uchebnoe posobie. Moskva: `Ekonom-Inform, 2019.
2. Bobrysheva I.V. K voprosu o psihologicheskoj bezopasnosti obrazovatel'noj sredy. *Gumanno-lichnostnoe prostranstvo soprovozhdeniya sem'i v realiyah XXI veka*: materialy I regional'nyh pedagogicheskih chtenij. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2019: 26-28.
3. Galustova O.V. *Psihologicheskoe konsul'tirovanie*. Moskva: Priorizdat, 2016.
4. Gacalova L.B., Parsieva L.K. *Sem'ya i shkola: pedagogicheskie osnovy voaimodejstviya*. Ufa: A`eterna, 2022.
5. Ermolaeva V.S. Osobennosti obespecheniya psihologicheskoj bezopasnosti lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve detskogo sada. *Gumanno-lichnostnoe prostranstvo soprovozhdeniya sem'i v realiyah XXI veka*: materialy I regional'nyh pedagogicheskih chtenij. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2019: 30-31.
6. Zotova N.G. Cennostno-smyslovoe prostranstvo obrazovatel'noj sredy. *Gumanno-lichnostnoe prostranstvo soprovozhdeniya sem'i v realiyah XXI veka*: materialy I regional'nyh pedagogicheskih chtenij. Volgograd: Volgogradskoe nauchnoe izdatel'stvo, 2019: 11-13.
7. Lesgaft P.F. *Semejnoe vospitanie rebenka i ego znachenie*. Moskva, 1991.
8. Novikov A.M. *Obrazovatel'nyj proekt: metodologiya obrazovatel'noj deyatel'nosti*. Moskva: Nauka, 2017.
9. Petrovskaya L.A. *Obschenie - kompetentnost' - trening*. Moskva: Smysl, 2017.
10. Zhdanova S.N., Valeeva M.A., Sal'ceva S.V. i dr. Metodika i tehnologiya social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Social'nyj pedagog: teoretiko-programmnye osnovaniya professii*. Orenburg, 2009: 127-146.
11. Sal'ceva S.V., Zhdanova S.N., Pak L.G., Kochemasova L.A. *Professional'naya kompetentnost' sovremennogo social'nogo rabotnika: model', tehnologii, innovatika razvitiya*: kollektivnaya monografiya. Orenburg, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-225-228

***Zhigalova G.G.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University (Stavropol, Russia), E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*
***Radzievskaya N.G.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Pathophysiology, Savropol State Medical University (Stavropol, Russia), E-mail: ONG82@mail.ru*

INNOVATIVE METHODS IN TEACHING FORENSIC DISCIPLINES – FORENSIC MEDICINE AND FORENSIC PSYCHIATRY. The article says about the reproductive and productive technologies in teaching criminalistic disciplines. The authors of the article focus on the application of modern pedagogical technologies in teaching, the use of productive methods in teaching through a combination of reproductive and productive technologies. The authors of the article recommend combining reproductive and productive methods in teaching disciplines based on information that requires careful assimilation of both medical and legal knowledge, starting with reproductive methods, and then gradually increasing the share of productive methods in teaching. Solving professionally oriented tasks and analyzing the results obtained are possible only after qualitative assimilation and consolidation of basic theoretical material. The article provides examples of the use of a combination of reproductive and productive methods in teaching criminalistic disciplines, such as Forensic medicine, Forensic Psychiatry.

Key words: **teaching, innovative methods, criminalistic disciplines, developmental education, reproductive technologies, productive technologies**

***Г.Г. Жигалова**, канд. мед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: gigalovagalina@yandex.ru*
***Н.Г. Радзиевская**, канд. мед. наук, доц., Ставропольский государственный медицинский университет, г. Ставрополь, E-mail: ONG82@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ – СУДЕБНОЙ МЕДИЦИНЫ И СУДЕБНОЙ ПСИХИАТРИИ

В статье рассматриваются репродуктивные и продуктивные технологии в обучении дисциплинам криминалистической направленности. Авторы статьи активизируют внимание на применении современных педагогических технологий в преподавании, использовании продуктивных методов в обучении через сочетание репродуктивных и продуктивных технологий. Авторы статьи рекомендуют сочетать в обучении по дисциплинам, в основе которых лежит инфор-

мация, требующая тщательного усвоения как медицинских, так и юридических познаний, репродуктивные и продуктивные методы, начиная с репродуктивных, а затем постепенно увеличивая долю продуктивных методов в обучении. Решение профессионально ориентированных задач, анализ полученных результатов возможны только после качественного усвоения и закрепления базового теоретического материала. В статье приводятся примеры применения сочетания репродуктивных и продуктивных методов в преподавании дисциплин криминалистической направленности, таких как судебная медицина и судебная психиатрия.

Ключевые слова: **преподавание, инновационные методы, дисциплины криминалистической направленности, развивающее обучение, репродуктивные технологии, продуктивные технологии**

Актуальность темы исследования определена потребностью владения преподавателем высшей школы в современном мире новаторскими методами обучения, применением методик развивающего обучения. Современное поколение обучающихся, обладая свободным доступом к источникам информации, нуждается в оказании им помощи по вопросам выборки нужных материалов среди массива данных. Современные технологии обучения направлены на формирование умения самостоятельно подбирать материал для подготовки как к промежуточной аттестации, так и к дальнейшей профессиональной деятельности. При изучении ряда дисциплин обучающийся может столкнуться со спецификой, связанной с практической направленностью или разграничением знаний, относящихся к тем или иным научным направлениям, авторитетным мнениям, предоставленным создателями учебников. В условиях необходимости формирования неизменной фундаментальной теоретической основы изучаемых дисциплин обучающемуся при применении преподавателем лишь инновационных форм обучения сложно сформировать компетенции.

Цель исследования – изучить взаимодействие репродуктивных и продуктивных методов обучения в преподавании учебных дисциплин криминалистической направленности, таких как судебная медицина, судебная психиатрия.

Задачи исследования – оценить эффективность репродуктивных методов обучения в преподавании учебных дисциплин криминалистической направленности, выявить соотношение и последовательность в применении в обучении репродуктивных и продуктивных методов обучения.

Научная новизна статьи заключается в применении к дисциплинам криминалистического профиля, совмещающим в себе данные юридических и медицинских знаний, рассмотреть взаимодействие репродуктивных и продуктивных методов обучения. В условиях необходимости перестроения учебно-воспитательного процесса в сторону применения инновационных технологий заслуживают внимание особенности применения развивающего обучения при преподавании учебных дисциплин, в которых возможность построения развивающего обучения ограничена догмами как медицинских, так и юридических познаний.

Теоретическая значимость статьи состоит в определении значимости репродуктивных и продуктивных технологий при преподавании дисциплин, сочетающих в себе медицинские и юридические науки.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования применения репродуктивных и продуктивных методов на примере дисциплин криминалистического профиля – судебной медицины, судебной психиатрии и первой помощи.

Среди методов обучения, применяемых в преподавании дисциплин медицинской направленности, особую педагогическую стратегию приобретают как традиционные педагогические технологии – репродуктивные методы обучения, так и инновационные технологии развивающего обучения – продуктивные методы.

Теоретические и практические вопросы применения в обучении педагогических технологий с использованием репродуктивных методов обучения изучены Г.А. Пичугиной [1, с. 18], которая репродуктивному методу в изучении материала школьниками отводит пассивную роль.

К вопросам применения продуктивных технологий обращались в своих трудах такие учёные, как Ю.К. Бабанский, С.И. Гессен, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, И.Я. Лернер А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский и другие.

Проанализировав основные труды в сфере педагогических технологий, можно сделать вывод, что педагоги высшей школы в последнее время отдают предпочтение продуктивным технологиям в обучении, при которых делается упор на саморазвитие, на самостоятельную подготовку. Но при этом преподаватели-методисты в работе в организации познавательного процесса чаще используют репродуктивные технологии.

По данным, приведённым в работе Пичугиной Г.А., в результате анкетирования 286 преподавателей г. Саратова показали, что 67% выбирают репродуктивный метод обучения в преподавании, 26% организуют процесс познания с помощью репродуктивного метода, 7% применяют иные методы обучения.

Сделать однозначный вывод об эффективности применения продуктивных и репродуктивных методов на данном этапе не представляется возможным. С одной стороны, традиционные педагогические технологии, зарекомендовавшие себя в обучении курсантов и слушателей как надёжные методы, ориентированы на формирование прочных знаний, на основе которых при необходимости обучающиеся получают возможность усовершенствования и саморазвития. С другой стороны, продуктивные технологии направлены на развитие личностных качеств обучающихся.

Представляется интересным рассмотреть вопрос применения репродуктивных и продуктивных технологий в обучении по отношению к преподаванию отдельных юридических учебных дисциплин криминалистического профиля, в которых важное значение имеет формирование прочного фундамента знаний из медицинских и юридических терминов, алгоритмов, вопросов. Известный в области педагогики специалист И.Я. Лернер выделял ряд основных методов обучения, которые условно можно подразделить на репродуктивную группу (объяснительно-иллюстративный метод (рецептивный метод)) и продуктивную группу методов (частично-поисковый метод, исследовательский метод) [2, с. 12]. К продуктивным методам обучения можно отнести и метод проблемного изложения, при котором обучающийся усваивает готовую информацию, при этом расширяя обучение проведением исследовательского поиска.

Для детального изучения и анализа возможностей взаимодействия репродуктивных и продуктивных методов обучения в преподавании дисциплин криминалистического профиля с уклоном в сферу медицинского направления необходимо познакомиться более подробно с их положительными и отрицательными сторонами. Группа репродуктивных методов обучения при проведении лекций предполагает усвоение обучающимся готовой информации, которая в дальнейшем может быть воспроизведена на учебных занятиях семинарского типа.

Группа продуктивных методов характеризуется обучением исследовательской деятельности, при этом новые знания приобретаются посредством творческого процесса в получении информации.

При проведении занятий семинарского типа репродуктивный метод предполагает использование обучающимся изученного ранее на лекции материала. Цель данной методики – повысить внимание, память, усилить волевой компонент изучения. Без основы, сформированной репродуктивными технологиями обучения, невозможна дальнейшая работа обучаемых с изучаемым материалом.

Репродуктивные методы по способу подачи и усвоения материала можно разделить на три группы – на словесные, наглядные и практические. Построение преподавателем лекции идёт с учётом ранее изученного материала, накладывая новый материал на уже знакомый обучающемуся. Полученные при ознакомлении с лекцией знания обучающиеся используют в дальнейшем на практических и семинарских занятиях.

Репродуктивный метод дает конкретные правила, алгоритмы действий и т. д., что, несомненно, является положительным аспектом при изучении медицинских и юридических постулатов.

Для повышения эффективности в усвоении изучаемого материала репродуктивный метод дополняется использованием демонстрационного и иллюстративного материала. В преподавании судебной медицины и судебной психиатрии находят применение информация, собранная в презентациях в виде таблиц (например, упорядочение данных по установлению давности наступления смерти), схем (например, взаимодействие психических симптомов при формировании психических заболеваний). Не менее популярны для иллюстрации видеозаписи, просматриваемые на практических занятиях по судебной психиатрии (например, определить симптомы психических расстройств по поведению и речи больного лица).

Одним из эффективных способов повышения эффективности обучения считаются средства и методы активизации мышления обучающегося. По словам Г.К. Селевко, основной принцип в дидактике – это активизация учащегося в процессе обучения [3, с. 52]. Группа продуктивных методов обучения требует от обучаемого самостоятельности в выдвижении версий, анализе ситуации, решении задачи. Указанное невозможно без сформированного критического мышления и творческого подхода. Здесь нельзя отвергать роль педагога-наставника, который руководит мыслительным процессом через наводящие вопросы, подведение к логическому выводу. Важно научить обучающегося видеть проблему, самостоятельно ставить задачи по её решению, уметь подбирать методы решения задачи и быть готовым объяснить возможные варианты расхождения выводов с ожидаемым результатом. Способность оценивать результат, оперировать полученной информацией, подвергать её критическому анализу, чтобы сделать выводы и положить их в основу следующего этапа получения знаний, возможно лишь на основе ранее приобретённых знаний.

Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшего эффекта в обучении можно добиться, сочетая репродуктивный метод с продуктивным методом (исследовательским). При умелом использовании они идеально дополняют друг друга. Однако до сих пор нет точного ответа о соотношении указанных методов обучения для достижения оптимального результата в виде усвоения знаний и приобретения умений, заложенных в компетентностном подходе обучения.

В своей статье мы готовы поделиться опытом преподавания учебных дисциплин криминалистической направленности с применением репродуктивных и продуктивных методов обучения. В преподавании таких дисциплин, как судебная медицина, судебная психиатрия методы репродуктивного и продуктивного обучения, применяются достаточно широко.

Изучение дисциплин судебная медицина и судебная психиатрия направлено на образование и развитие следующей профессиональной компетенции, формирующей «способность реализовывать мероприятия по получению юридически значимой информации, проверять, анализировать, оценивать ее и использовать в интересах предупреждения, пресечения, раскрытия и расследования преступлений» [4].

На лекциях по судебной медицине часто применяется объяснительно-иллюстративный метод обучения – метод, используя который преподаватель передает готовую информацию различными приемами и средствами обучения, а курсант (слушатель) воспринимает и запоминает ее. Это самый простой уровень познавательной деятельности. Степень самостоятельности курсанта очень мала. Но при всём этом без данного метода не может обойтись ни одна лекция.

Так, например, на лекции по судебной медицине, посвящённой установлению давности наступления смерти, демонстрируются фотографии ранних и поздних трупных изменений, позволяющие установить давность наступления смерти на конкретных примерах. На лекции, посвящённой повреждениям, причиняемым острыми, тупыми предметами, огнестрельным оружием, курсантам демонстрируются слайды с фотографиями повреждений, причинённых указанными предметами, преподаватель комментирует каждую фотографию, поясняет механизм действия предмета, указывает соответствующие признаки, отобразившиеся в ранах, на признаки, позволяющие установить дистанцию выстрела. На лекциях по судебной психиатрии предусмотрен показ видеофрагментов, демонстрирующих поведение лиц, страдающих нервно-психическими заболеваниями, что позволяет обучающимся сформировать знания по распознаванию видов психических расстройств.

На семинарах и практических занятиях по судебной медицине и судебной психиатрии применяется непосредственно репродуктивный метод, который заключается в воспроизведении (репродуцировании) обучающимся уже полученных знаний, но при этом курсант не демонстрирует свои интеллектуальные умения, не высказывает свою точку зрения, он лишь старается максимально полно воспроизвести материал, который он читал, слышал. Этот метод чаще используется на семинаре или практическом занятии, однако он применим и на лекции. Так, по ходу лекции преподаватель для активизации внимания курсантов (слушателей) или для установления связи нового материала с предыдущим задает серию вопросов на репродуцирование (небольшая фронтальная беседа или разрозненные вопросы на повторение предыдущего материала).

Репродуктивный метод продолжает использоваться преподавателем и на семинаре с целью проверки знаний учащихся. Так, например, на следующем после лекции по теме «Судебно-медицинская танатология. Установление давности наступления смерти» семинарском занятии преподаватель проводит обучающий контроль. Курсантам предлагается заполнить самостоятельно таблицу, с которой они ранее не встречались, но которая собирает воедино все способы установления давности наступления смерти пострадавшего. К доске вызывается один из курсантов. Остальные заполняют таблицу на своих местах. Предварительно преподаватель озвучивает, что индивидуальная работа на местах тоже оценивается. Данный приём даёт результат, позволяя обучающимся вовлечь себя в соревновательный компонент реализации репродуктивного метода.

Ещё один приём реализации репродуктивного метода применяется по теме «Механическая асфиксия» по дисциплине «Судебная медицина». Реализация метода производится через игру «Да или нет». На листочках указываются виды механической асфиксии с соблюдением медицинской и юридической классификации механической асфиксии. К доске вызывается курсант, который вытягивает листочек с видом асфиксии, но остальным его не показывает. Обучающиеся должны угадать, что написано на листочке, задавая ведущему вопросы о признаках того вида асфиксии, который, как они предполагают, написан на листочке. Принципиально вопросы нужно задавать таким образом, чтобы ведущий ответил «Да» или «Нет». Выигрывает тот, кто по признакам сможет угадать вид смерти, написанный на листочке. Несмотря на незамысловатость игры, вся группа курсантов вовлекается в обсуждение, пытаясь угадать вид асфиксии. В это же время преподаватель может оценить знание курсантами того или иного вида асфиксии по задаваемым вопросам и владению признаками асфиксии.

Универсальным приёмом в реализации репродуктивного метода на занятиях по судебной медицине и судебной психиатрии выступает составление кроссворда – обучающимся предлагается назвать десять терминов по теме, а остальные должны расшифровать значение этого термина.

Немаловажным способом закрепления полученных знаний выступает заполнение бланков процессуальных документов по заранее составленной ситуационной задаче, в которых курсанты тренируются в отработке профессиональных навыков. Надо отметить, что ряд задач имеют несколько вариантов решения, что будет отражаться и в особенностях составления процессуальных документов.

В преподавании дисциплин криминалистической направленности реализуются и продуктивные методы обучения.

На занятиях по дисциплинам «Судебная медицина», «Судебная психиатрия» достаточно часто применим кейс-метод – метод ситуационного анализа.

Опыт использования кейс-метода при обучении показал его особую результативность с позиции актуализации и практического применения накопленного опыта в принятии решений, выгодного взаимодействия в процессе групповой дискуссии и обоснования найденного результата, ломки стереотипного решения в ходе поиска возможного решения, развитие алгоритмизированного знания; повышения мотивации на повышение уровня теоретических знаний для решения практических задач [5, с. 95].

Использование кейс-метода предполагает решение ситуационных задач с множественным вариантом ответа, «особыми условиями» и групповым взаимодействием, предполагающим распределение обязанностей среди участников.

Репродуктивные методы обучения достаточно эффективно сочетаются с позиции реализации взаимодействия с продуктивными технологиями, например, методом проектов, предусматривающим сочетание как индивидуальной проектной деятельности с групповыми занятиями, так и обсуждение дискутабельных вопросов [6, с. 5]. Метод проектов на занятиях рекомендуем сочетать с групповой дискуссией.

Групповая дискуссия дополняет метод проектов в выработке уникальных решений в условиях неоднозначности или спорности обсуждаемого вопроса, определения мотивации участников дискуссии и предполагает вдохновение каждого обучающегося на детальное выражение мыслей [7, с. 129; 8, с. 72].

Так, например, на занятии по дисциплине судебная психиатрия по теме «Алкоголизм, наркомания и токсикомания» с обучающимися проводится конференция – круглый стол, на которую группы курсантов подготавливают проекты на тему «Самый опасный наркотик». На занятии курсанты представляют проекты, в состав которых входят как статистические данные, найденные самими обучающимися, так и данные о психических и физических последствиях наркомании, токсикомании. Не ставя напрямую перед обучающимися достижения воспитательной цели, преподаватель добивается самостоятельного вывода курсантами о вреде употребления психоактивных веществ. В качестве творческого задания курсанты готовят обращения к разным категориям населения (водителям, школьникам, студентам), почему им стоит остановиться или не стоит начинать употреблять какие-либо вещества.

В учебной дисциплине «Судебная медицина» достаточно популярны выездные занятия как разновидность продуктивного метода обучения, которые проводятся как занятие-экскурсия – это такая форма обучения, при которой обучающиеся воспринимают и усваивают знания на месте расположения изучаемого объекта (Бюро судебно-медицинской экспертизы) и непосредственно знакомятся с работой его отделений. Формирование профессиональной направленности занятия возможно только после предварительного усвоения обучающимися всей программы дисциплины, так как выездное занятие завершает изучение раздела «Судебная медицина» и включает в себя тематику ранее пройденных занятий.

Занятие-экскурсия повышает практическую значимость, информативность и профессиональную ориентированность учебного процесса [9, с. 84]. С помощью занятия-экскурсии возможна наглядная демонстрация реального места производства судебных экспертиз в части производства судебно-медицинских, судебно-биологических исследований.

В результате проведённого исследования можно сделать вывод, что особое внимание в применении репродуктивных и продуктивных методов обучения необходимо отводить последовательности использования методов обучения в освоении обучающимися каждой темы занятия и своеобразную иерархию методов обучения. Сначала обучающиеся изучают «скелет» по теме при реализации преподавателем репродуктивных методов обучения, а затем на основу наслаиваются знания, полученные путём самостоятельного изучения материала обучающимися при применении преподавателем продуктивных методов обучения.

Наибольшего эффекта в обучении можно добиться, сочетая репродуктивный метод с продуктивным методом (исследовательским). При умелом использовании они идеально дополняют друг друга. Важно обращать внимание преподавателя на соотношение в обучении указанных методов обучения при изучении первых тем учебной дисциплины в пользу репродуктивных методов обучения, а в последующем, ближе к завершению изучения дисциплины, отдать главную роль продуктивным методам для достижения оптимального результата в виде усвоения знаний и приобретения умений, заложенных в компетентностном подходе обучения.

Особое внимание в применении репродуктивных и продуктивных методов обучения необходимо отводить последовательности использования методов обучения в освоении обучающимися каждой темы занятия и своеобразной иерархии методов обучения. Сначала обучающиеся изучают основу по теме при реализации преподавателем репродуктивных методов обучения, а затем на полученную базу наслаиваются знания, полученные путём самостоятельного изучения материала обучающимися при применении преподавателем продуктивных методов обучения.

Проведённое исследование представляет собой перспективный процесс исследования использования репродуктивных и продуктивных методов в обучении обучающихся юридического профиля путём преемственности в изучении учебных дисциплин, таких как «Практикум по проведению следственных действий», «Криминалистика», «Уголовный процесс» и др.

Информация об использовании на занятиях репродуктивных и продуктивных методов обучения будет актуальна для начинающих преподавателей филиала, обучающихся по программе профессиональной переподготовки педагогических работников образовательных организации системы МВД России (Школы педагогического мастерства).

Библиографический список

1. Пичугина Г.А. Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования. *Балканское научное обозрение*. 2020; № 4 (10): 16–19.
2. Кильпикова О.В., Овчаренко В.А. Дискуссионные методы активного обучения. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2012; № 16: 128–133.
3. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*: учебное пособие. Москва, 1998.
4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.02 Правоохранительная деятельность (уровень специалитета)*. Приказ Минобрнауки России от 16.11.2016 N 1424. Available at: https://www.rea.ru/ru/org/managements/uchmetupr/Documents/Standarts/FGOS%20VO/Bakalavriat/Standart_40.05.02_PD_2020.pdf
5. Махотин Д.А. Метод анализа конкретных ситуаций (кейсов) как педагогическая технология. *Вестник РМАТ*. 2014; № 1: 94–98.
6. Шихваргер Ю.Г. *Метод проектов в профессиональном обучении педагогов*: монография. Новосибирск, 2013.
7. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981.
8. Кучугурова Н.Д., Кучугуров И.В. Формы и методы формирования профессиональных умений будущих специалистов. *Преподаватель XXI век*. 2010; № 3: 69–82.
9. Рыжикова Ю.А. Технология организации образовательной экскурсии. *Вестник ЮУрГГПУ*. 2017; № 2: 82–86.

References

1. Pichugina G.A. Produktivnyj i reproduktivnyj metody obucheniya v organizacii sovremennogo obrazovaniya. *Balkanskoe nauchnoe obozrenie*. 2020; № 4 (10): 16-19.
2. Kil'pikova O.V., Ovcharenko V.A. Diskussionnye metody aktivnogo obucheniya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2012; № 16: 128-133.
3. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*: uchebnoe posobie. Moskva, 1998.
4. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po special'nosti 40.05.02 Pravoohranitel'naya deyatel'nost' (uroven' specialiteta)*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 16.11.2016 N 1424. Available at: https://www.rea.ru/ru/org/managements/uchmetupr/Documents/Standarts/FGOS%20VO/Bakalavriat/Standart_40.05.02_PD_2020.pdf
5. Mahotin D.A. Metod analiza konkretnyh situacij (kejsov) kak pedagogicheskaya tehnologiya. *Vestnik RMAT*. 2014; № 1: 94-98.
6. Shihvarger Yu.G. *Metod proektov v professional'nom obuchenii pedagogov*: monografiya. Novosibirsk, 2013.
7. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya*. Moskva: Pedagogika, 1981.
8. Kuchugurova N.D., Kuchugurov I.V. Formy i metody formirovaniya professional'nyh umenij buduschih specialistov. *Prepodavatel' XXI vek*. 2010; № 3: 69-82.
9. Ryzhikova Yu.A. Tehnologiya organizacii obrazovatel'noj `ekskursii. *Vestnik YuUrGGPU*. 2017; № 2: 82-86.

Статья поступила в редакцию 17.01.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-228-231

Kolomiets O.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kolomiets_o_m@staff.sechenov.ru*

Aleinikova O.V., *postgraduate, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: aleinikova_026@mail.ru*

Benjelloun V.V., *postgraduate, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vera.benjelloun@mail.ru*

SELF-WORTH AND TRANSCENDENCE AS THE HIGHEST POINT OF DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONAL POTENTIAL THROUGHOUT HIS LIFE. The objective of the article is an overview of existing terms and concepts about personality, human potential and ways of its development. Special attention is paid to understanding the spiritual and moral components of a person and the directions of development of spiritual and moral values of a person, in order to implement Decree of the President of the Russian Federation No. 809 of November 9, 2022. It is determined that the development of potential directly depends on the expansion of consciousness and the state of spiritual and moral norms and values of a person. A comparison of the concepts "self-actualization" and "self-realization" is carried out, the nature of the term "self-transcendence" is explained. A person's transcendent awareness of his self-worth and the value of other people is offered as an opportunity to achieve optimal human activity and a way to develop personal potential. In particular, an authentic moral awareness of the value of unity with other people and service to higher goals, responsibility and freedom of action proved to be especially effective in personal development. Among the pedagogical factors that make it possible to realize the potential of students, the approaches of the pedagogical concept of teaching based on the competence-based approach of O.M. Kolomiets are proposed. The development of mental abilities and competence leads to the change in personality qualities and the emergence of his new properties. The formation of a person takes place in a purposeful activity in accordance with the psychological theory of assimilation of social experience based on the psychological processes of interiorization and exteriorization.

Key words: **education of spiritual and moral values, personal potential, personality development, self-awareness, self-transcendence, competence-activity approach**

О.М. Коломиец, *д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет)), г. Москва, E-mail: kolomiets_o_m@staff.sechenov.ru*

О.В. Алейникова, *аспирант, ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: aleinikova_026@mail.ru*

В.В. Бенджеллун, *аспирант, ФГАОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: vera.benjelloun@mail.ru*

САМОЦЕННОСТЬ И ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ КАК ВЫСШАЯ ТОЧКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Целью данной статьи являлся обзор существующих понятий и концепций о личности, потенциале человека и путей его развития. Уделено особое внимание пониманию духовно-моральной составляющей личности и направлениям развития духовно-нравственных ценностей человека в целях реализации Указа Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. Определено, что развитие потенциала напрямую зависит от расширения сознания и состояния духовно-нравственных норм и ценностей человека. Проведено сопоставление содержаний понятий «самоактуализация» и «самореализация», объяснена природа термина «самотрасценденция». Трансцендентное осознание человеком своей самоценности и ценности других людей предлагается как возможность достижения оптимальной жизнедеятельности человека и способ развития личностного потенциала. В частности, аутентичное моральное осознание ценности единства с другими людьми и служение высшим целям, ответственность и свобода действий оказались особенно эффективными в личностном развитии. Среди педагогических факторов, позволяющих реализовать потенциал обучающихся, предлагаются подходы педагогической концепции преподавания на основе компетентностно-деятельностного подхода О.М. Коломиец. Развитие умственных способностей и компетентности ведет к изменению качеств личности и появлению новых свойств. Становление человека происходит в целенаправленной деятельности в соответствии с психологической теорией усвоения социального опыта на основе психологических процессов интериоризации и экстериоризации.

Ключевые слова: **воспитание духовно-нравственных ценностей, личностный потенциал, развитие личности, самоосознание, самотрасценденция, компетентностно-деятельностный подход**

Возрастание роли человеческого потенциала как основного фактора укрепления национальной безопасности Российской Федерации является одним из стратегических национальных приоритетов развития России. Указом Президента Российской Федерации № 809 от 9 ноября 2022 г. были определены основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, которые выступают основой развития человеческого потенциала. Социальный заказ общества направлен на воспитание и личностное развитие человека, способного полностью раскрыть потенциал своей личности. Чтобы удовлетворить этот запрос, на всех уровнях воспитания и личностного развития человека необходимы критерии, которые дают описание характеристик развитой, действующей на максимальное расширение возможностей личности. Несмотря на обширные исследования биологических, психологических или социальных аспектов жизнедеятельности человека, существует некая раздробленность в целостном понимании «вершинной» личности. Большинство исследователей, рассматривающих воспитание и личностное развитие, фокусируются на отдельных качествах, а не на холистическом описании человека. Одна из проблем исследования, стоящая перед нами, состоит в том, чтобы определить, какие характеристики личности являются центральными компонентами, влияющими на становление личности; на развитие каких качеств, прежде всего, необходимо направлять большее внимание в воспитании и личностном развитии человека [1–16].

Существует множество различных теорий о том, как характеристики личности влияют на качество мышления и поведение человека. Многие отечественные ученые исследовали понятие «личность», ее структуру, движущие силы развития. В трудах российских ученых функционирование личности в основном рассматривалось через «культурно-историческую» обусловленность и на основе социального взаимодействия. Согласно концепции Л.С. Выготского, развитие человека является результатом деятельности и социальных отношений, опосредованных речью. Исследуя закономерности психического развития детей, Л.С. Выготский установил, что развитие, образование, обучение и воспитание возможны благодаря способности к интеллектуальной трансформации индивида. Интеллектуальное созревание человека происходит в зоне ближайшего развития благодаря процессу интериоризации в контексте усвоения ценностей, способов поведения и навыков. Выготский утверждал, что «всякая функция в культурном развитии ребенка выходит на сцену дважды, в двух планах, – сперва в социальном, потом – в психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [1, с. 140]. А.Н. Леонтьев в теории деятельностного подхода отмечал: «Как и сознание человека, как и его потребности (Маркс говорит: производство сознания, производство потребностей), личность человека тоже «производится» – создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности» [2, с. 96]. То есть личность формируется через развитие сознания при социальном взаимодействии в предметной деятельности.

Цель нашей статьи заключается в исследовании процесса развития личностного потенциала обучающегося в течение всей жизни.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

– рассмотреть понятия «самоценность» и «трансцендентность» как высшие точки развития личностного потенциала;

– проанализировать различные теории личности, объясняющие функционирование и динамику развития индивида.

В ходе исследования автором активно применялся метод изучения специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что был определен вклад личностных образований «самоценность» и «трансцендентность» в процесс развития личности.

Теоретическая значимость – в расширении общих воззрений на процесс развиия личности в течение всей жизни.

Практическая значимость состоит в определении роли педагога в современных условиях – научить учащегося самоорганизовывать свою деятельность осознанно и достигнуть продукт и результат в соответствии с определенными самим субъектом в начале выполнения деятельности мотивом и целью.

В.М. Бехтерев [3, с. 16–18] определял личность как самобытное объединяющее и направляющее начало человека, которое доступно внешнему наблюдению через объективные проявления. Б.Г. Ананьев [3, с. 50–56] отмечал, что рассматривать человека как целостную личность возможно только через его проявления в системе общественных отношений. И само формирование личности происходит посредством интериоризации социального опыта, культуры, социальных ролей и функций. При этом он выделял характер и склонности как интегрированное взаимодействие личностных свойств человека. Становление человека как личности, по мнению Б.Г. Ананьева, происходит сообразно его уровню нервно-психического развития – при смене различных видов деятельности. А.Г. Асмолов [3, с. 228–236] также определял совместную предметную деятельность как опосредующий фактор эволюции личности. Л.И. Анцыферова [3, с. 213–218] обращала внимание на сложность внутреннего мира личности. Несмотря на социально обусловленное развитие человека, часть этих процессов происходит на бессознательном уровне. Б.В. Зейгарник [3, с. 56–62] считала, что на развитие личности оказывает влияние не типология людей, а условия, которые привели к сложившейся структуре деятельности.

С.Л. Рубинштейн [3, с. 24–33] подчеркивал зависимость познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов от особенностей личности человека. Характер и способности человека он считал аспектами личности, которые формируются и развиваются в процессе деятельности. Таким образом, и способности человека – это склонность к целеустремленным действиям, что, в свою очередь, отражается на характере человека. В.Н. Мясищев [3, с. 36–41] описывал содержание личности с точки зрения уровня развития системы отношений человека к окружающей действительности. А.В. Петровский [3, с. 77–87] указывал на деятельностную опосредованность личности через такие атрибутивные характеристики, как целеполагание, свобода, целостность и развитие. Чувство постоянства личности И.С. Кон [3, с. 276–286] сформулировал через психофизиологическую, социальную и личностную идентичность.

Отдельное внимание отечественными учеными было уделено нравственности и поиску смысла жизни человека. Рассматривая устои нравственной жизни человека, Н.Я. Грот выделил понятие «мировая воля к жизни» [3, с. 409]. У каждого человеческого существа есть инстинкт самосохранения, но он только частичное проявление общего стремления к созиданию и сохранению жизни других существ. У отдельного человека, кроме стремления позаботиться о себе, есть потребности оберегать близких и делать их счастливыми, беречь их душевный покой; делиться плодами своего труда с другими людьми. Со зрелой духовной составляющей своей личности человек способен к самоотречению и готов жертвовать собственными эгоцентричными устремлениями, поддерживая «мировой инстинкт или волю духовного самосохранения и саморазвития» [3, с. 409]. С.Л. Франк рассматривал вопрос «о смысле жизни», возникающий рано или поздно в глубине души каждого человека, как движущую силу эволюции духа. Вопрос о смысле собственной жизни особенно остро встает во времена тяжелых испытаний и трагических событий. Вопрос бессмысленности существования может возникнуть у человека и при вполне благополучной жизни, ощущаться как потребность в движении к чему-то более значимому. Перед человеком стоит «задача научиться отличать истинную жизнь от жизни, которая есть смерть, понять тот смысл жизни, который впервые вообще делает жизнь жизнью» [3, с. 416]. В.Э. Чудновский [3, с. 418–429] полагал, что нравственные нормы и ценности могут быть частично не осознаваемы человеком, но способны противостоять даже инстинктивным влечениям. В.Д. Шадриков считает, что «способности человека изначально являются свойством окультуренной функциональной системы; что они не исчерпываются свойствами самой системы; что решающим моментом в их развитии является их детерминированность индивидуальными ценностями» [3, с. 433]. В.В. Знаков [3, с. 435–445], рассматривая психологический и теологический подходы развития духовности личности, сделал вывод, что самосознание и пути развития человека аналогичны, расхождение только в их первоисточнике.

В связи с возможностью развития личности возникает вопрос о наличии потенциала для полной самореализации. Д.А. Леонтьев сформулировал понятие личностный потенциал как «…потенциал саморегуляции… Это основа любого развития, любого обучения, любой целесообразной активности всего живого» [4, с.456]. Из этого следует, что личностный потенциал представляет собой способность человека к выбору цели и путей достижения, а также целесообразным действиям в каждый момент времени, несмотря на ситуации неопределенности, давления или вызова. Для реализации намеченных целей человеку необходимы автономная каузальность, толерантность к неопределенности, контроль за действием, чувство самоэффективности. Д.А. Леонтьев отмечает жизнестойкость как наиболее универсальную характеристику, где адаптивность личности понимается как «совладание», то есть не приспособление, а, скорее, произвольная активность.

В зарубежной психологии разработано несколько теорий личности, объясняющих функционирование и динамику развития индивида. Анализ данных теории провел С. Мадди [5, с. 1–539]. Теории З. Фрейда, Г. Мюррея и М. Эриксона рассматривают движущую силу развития с точки зрения конфликта, как возникающие в процессе жизни противоборствующие силы. Согласно теории развития Э. Эриксона, в течение всей жизни человека происходит поэтапная реализация его возможностей. Развитие происходит за счет преодоления возрастных кризисов, детерминированных влиянием социума. Теории А. Адлера, А. Маслоу и К. Роджерса объясняют развитие человека как потребность в самосовершенствовании, самореализации и самоактуализации врожденных качеств личности. Теории Д. Келли, Л. Фестингера, Д. Макклелланда выделяют когнитивный диссонанс, возникающий во взаимодействии с окружающим миром, как импульс к развитию. В активационной теории согласованности Д. Фиске и С. Мадди выделяются три источника стимуляции жизнедеятельности: экстероцептивные, интероцептивные и корковые. Таким образом, индивид функционирует за счет разности актуального и привычного уровня активации.

Развитие личности понимается как процесс ее количественных и качественных изменений под влиянием внешних и внутренних факторов. Оно ведет к изменению качеств личности и появлению новых свойств. Многие исследователи в области педагогики и психологии развития изучали и теоретизировали тему оптимальной жизнедеятельности человека, используя такие термины, как «самоактуализация», «самореализация», «самотрасценденция», «самоосознание». А. Маслоу [6, с. 1–352]. характеризовал самореализацию как процесс ценностного роста личности, тогда как самоактуализация – это завершенная способность к самореализации и полное воплощение заложенного потенциала. Маслоу опи-

сывал «пиковые» переживания, в которых человек забывает о себе, переживает интеграцию или единство между собой и восприятием окружающего мира. Р. Мэй [7, с. 1–192] предполагает, что самоосознанность человека расширяет диапазон сознания личности и тем самым создает ситуацию, в которой появляется возможность превзойти непосредственные обстоятельства. Ученый утверждает, что самоосознанность позволяет человеку рефлексивно находиться вне ситуации и рассматривать ее содержание и характеристики, а также разумно принимать решения на будущее.

Целью развития человека являются не только субъективное благополучие, хорошее самочувствие, стремление к счастью или удовлетворенность жизнью. Анализируя существующие теории развития личности, С. Мадди пришел к выводу, что «высшей формой существования является трансцендентность, а не адаптивность» [5, с. 224]. В. Франкл [8, с. 1–92] и Р. Мэй описывали понятие «самотрансценденция» как существование, когда внимание личности направлено вовне, на других людей и на мир в целом. Самотрансценденция предполагает фундаментальный сдвиг в отношении человека к его жизни – от эгоистической сосредоточенности на себе к заботе о других или стремлении принести какую-то ценность или пользу обществу. В. Франкл считал, что сама природа человеческого бытия предполагает необходимость искать и создавать смысл как фундаментальную силу или аспект человеческой природы. Он называл эту силу человеческой «волей к смыслу» [8, с. 178]. Человек взаимодействует с окружающей средой и другими людьми, чтобы достичь состояния морального удовлетворения и стабильности. Для этого он использует свой врожденный потенциал и доступные ему ресурсы. Опираясь на идею «свободы воли» В. Франкла, П. Вонг смоделировал самотрансценденцию как фундаментальное выражение духовной природы людей [9, с. 1–9]. Чем больше человек «забывает о себе», отдавая себя делу, служению или любви, тем более человечным он становится и, в свою очередь, осознает, кто он есть на самом деле. Ученый полагает, что самоактуализация представляет собой просто «побочный эффект» самотрансценденции, момент внутренних и внешних переживаний и необходимость поддерживать отношение «открытости, любопытства и сострадания» [10, с. 3]. В. Франкл описывал «способность к реагированию» как средоточие способности человеческих существ вдумчиво и нравственно реагировать на переживания, с которыми мы сталкиваемся, и благодаря этому у нас появляются способность к самоопределению и «воля к смыслу». Если есть воля к смыслу, то человек будет искать, находить и познавать «смысл жизни». Согласно теории Вонга, это реализуется с помощью «осознанного мышления», которое позволяет нам находить смысл и конструктивно реагировать на наш опыт. Вонг предполагает, что «воля к смыслу» является мотивационным фактором, а осмысленное мышление – это когнитивная способность или реакция на выявление и обретение смысла в жизни. Вонг определяет смысл самотрансценденции как смещение акцента с себя на других, смещение ценностей с внешних на внутренние. Благодаря этому включается непрерывный процесс самосовершенствования с целью расширения потенциала личности. Вонг подчеркивает, что процесс совершенствования основан не на самооценке, а на служении другим.

Согласно теории экзистенционального анализа А. Лэнгле [11, с. 1–403], персональную ценность и силу желаниям человека, внутреннюю мотивацию и настойчивость придает соотнесенность с Person, которая определяется как персональность, внутренняя природа и духовный источник человека. Person [12, с. 1–109] основывается на чувстве собственной фундаментальной ценности и аутентичности, которое переживается как «Я», принятии индивидом самого себя таким, как есть, и других людей такими, как они есть. Только тогда, когда человек способен ценить и уважать себя, он в состоянии транслировать эти чувства на других. Полнота бытия Person реализуется в проживании своей жизни персонально, то есть жить в согласии с собой и со своими чувствами, принимать аутентичные решения, занимать свою личную позицию. На протяжении всей своей жизни люди предъявляют себя и результаты своего труда на оценку других людей. Этика и мораль возникают из способности человека доверять собственным оценкам и справедливой оценке других людей, проявлять себя в социуме, относиться к другим с уважительным вниманием. Когда человек игнорирует и обесценивает свое «Я» и собственную деятельность, у него наблюдается эгоцентризм, неадекватная самооценка, он чаще использует защитные реакции, ему сложно ощущать личное пространство. Человек часто не понимает, что он действительно хочет, испытывает потерянность и пустоту.

В. Франкл отмечал, что деятельность человека находится в модусе «я могу»». Человек ограничен в своих возможностях, не всякое намерение может быть реализовано волевым действием, «воля не может быть выше, чем человеческое «могу». В таком случае необходимы практически реализуемые шаги, направленные на достижение какой-либо цели. Самоконтроль и саморегуляция необходимы для реализации любого целевого намерения. Ю. Куль [13, с. 1–29] в своих исследованиях обнаружил, что положительная обратная связь от достижения целей усиливает способность автоматического волевого самоконтроля личности. То есть человек реализуется через деятельность, решая конкретные задачи. Куль описал комплекс связанных психических функций в своей теории контроля за действием (Action Control Theory – ACT). Человек не сможет реализовать намерение, если, например, не может регулировать свое эмоциональное состояние, осознавать и анализировать вредоносные мысли, удерживать внимание на благоприятных результатах достижения цели. Таким образом, становление личности происходит через развитие интеллекта, который определяет формирование характера и даже физических характеристик человека.

Невозможно рассматривать личностное развитие без учета когнитивных способностей, которыми реализуется процесс обучения, которые должны быть разнообразными по типологии и иерархически организованными в целостной модели деятельности. Они раскрывают способность мозга индивида извлекать информацию и эффективно справляться с различными познавательными задачами: извлекать информацию из кратковременной памяти, обрабатывать визуальные изображения, воспроизводить изученные факты, экстраполировать закономерности, использовать индуктивные или дедуктивные рассуждения, воспринимать сходства и различия. К общим умственным способностям относят умения рассуждать, планировать, решать проблемы, мыслить абстрактно, постигать сложные идеи, быстро обучаться и извлекать уроки из опыта. То есть все когнитивные навыки человека создают чувство компетентности, которое, согласно теории самодетерминации [14], обеспечивает возможность осуществлять свободный, самостоятельный выбор в самореализации личности. Чувство компетентности дает человеку способность опираться на собственное мнение, принимать взвешенные решения, выстраивать личные психологические границы.

В своей концепции преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода О.М. Коломиец [15] описывает психологический по своей природе процесс усвоения обучающимся учебного материала через понятия интериоризации и экстериоризации в соответствии с психологической теорией усвоения человеком социального опыта. Овладение каждой конкретной компетенцией создает у обучающегося способность и готовность к деятельности. Структура видов преподавательской деятельности основана на субъектной, деятельностной и предметной составляющих. «В соответствии с деятельностной теорией учения знания, умения и навыки не являются рядоположными между собой категориями; сами по себе знания не существуют, они всегда являются составной частью умений» [16, с. 18]. Через самоконтроль, самооценку и самокоррекцию результатов учебной деятельности у человека формируется ценностное отношение к себе и продукту своей деятельности. Основная задача педагога – научить учащегося в новой системе условий или при решении новой задачи самоорганизовывать свою деятельность осознанно и достигнуть продукт и результат в соответствии с определенными самим субъектом в начале выполнения деятельности мотивом и целью.

Подводя итог, можно с уверенностью утверждать, что основой оптимального функционирования человека будет трансцендентное осознание собственной самоценности и неоспоримой ценности других людей, уважение к их индивидуальным различиям. Человек на протяжении всей жизни испытывает аффилиативные потребности в одобрении, поддержке и признании, что находит подтверждение во всех теориях развития личности. Человек не может оценить себя без справедливой оценки со стороны окружающих людей. Уважительное внимание со стороны других помогает увидеть себя самого и свою индивидуальность. Признание собственной ценности от других людей дает опору в отношениях. Структурные взаимосвязи, такие как семья, класс, школа, общество, работа, мир, упорядочивают жизнь человека и интегрируют его в социальную общность, что способствует становлению личности и ее творческому самовыражению. Взаимосвязи с другими людьми создают поле возможностей и условия активного участия человека в различных видах деятельностях для собственного развития. Важно отметить, что не чувство самовлюбленности, а чувство самоценности и ценности для других оказывает значимое влияние на развитие способности ощущать собственные ценностные структуры и способствует раскрытию личностного потенциала. Стремления человека должны иметь значимый смыл и трансцендентную направленность на соединение с чем-то большем, чем он сам, и служении ему.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *История развития высших психических функций*. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
2. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*: учебное пособие. Москва, 2005.
3. Куликов Л.В. *Психология личности в трудах отечественных психологов:* Хрестоматия. Санкт-Петербург: Питер, 2009.
4. *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. Москва: Смысл, 2011.
5. Мадди С. *Теории личности: сравнительный анализ*. Перевод с английского И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. Санкт-Петербург, 2002.
6. Маслоу А. *Мотивация и личность.* Санкт-Петербург: Питер, 2011.
7. Мэй Р. *Открытие бытия*. Перевод А. Багрянцевой. Москва, 2004.
8. Франкл В. *Человек в поисках смысла*: сборник. Пер. с английского и немецкого. Москва, 1990.
9. Wong P. *From Viktor Frankl's Logotherapy to the Four Defining Characteristics of Self-Transcendence (ST)*. 2021; July 3. Available at: https://doi.org/10.31234/osf.io/76bm9
10. Worth P., Smith MD. Clearing the Pathways to Self-Transcendence, *Front. Psychol.* 2021; Vol. 12. Available at: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648381

11. Лэнгле А.А., Уколова Е.М., Шумский В.Б. *Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования*: монография. Москва, 2023.
12. Лэнгле А. *Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности*. Москва, 2005.
13. Baumann N., Kuhl J. How to resist temptation: The consequences of external control versus support for autonomy in a self-regulatory dynamic. *Journal of personality.* 2005; № 73 (2): 443–470.
14. Deci E., Ryan R. *Handbook of self-determination research*. Rochester. New York, 2002.
15. Коломиец О.М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода. *Вестник Московского педагогического государственного университета.* 2017; № 1: 82–92.
16. Коломиец О.М. *Дидактическая модель преподавательской деятельности педагога.* Москва: Издательский дом «Развитие образования», 2018.

References

1. Vygotskij L.S. *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskih funkcij*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
2. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
3. Kulikov L.V. *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov:* Hrestomatiya. Sankt-Peterburg: Piter, 2009.
4. *Lichnostnyj potencial. Struktura i diagnostika*. Moskva: Smysl, 2011.
5. Maddi S. *Teorii lichnosti: sravnitel'nyj analiz*. Perevod s anglijskogo I. Avidona, A. Batustina, P. Rumyancevoj. Sankt-Peterburg, 2002.
6. Maslou A. *Motivaciya i lichnost'*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
7. M`ej R. *Otkrytie bytiya*. Perevod A. Bagryancevoj. Moskva, 2004.
8. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*: sbornik. Per. s anglijskogo i nemeckogo. Moskva, 1990.
9. Wong P. *From Viktor Frankl's Logotherapy to the Four Defining Characteristics of Self-Transcendence (ST).* 2021; July 3. Available at: https://doi.org/10.31234/osf.io/76bm9
10. Worth P., Smith MD. Clearing the Pathways to Self-Transcendence, *Front. Psychol.* 2021; Vol. 12. Available at: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648381
11. L`engle A.A., Ukolova E.M., Shumskij V.B. *Sovremennyj `ekzistencial'nyj analiz: istoriya, teoriya, praktika, issledovaniya*: monografiya. Moskva, 2023.
12. L`engle A. *Person. `Ekzistencial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti*. Moskva, 2005.
13. Baumann N., Kuhl J. How to resist temptation: The consequences of external control versus support for autonomy in a self-regulatory dynamic. *Journal of personality.* 2005; № 73 (2): 443-470.
14. Deci E., Ryan R. *Handbook of self-determination research*. Rochester. New York, 2002.
15. Kolomiec O.M. Koncepciya prepodavatel'skoj deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda. *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2017; № 1: 82-92.
16. Kolomiec O.M. *Didakticheskaya model' prepodavatel'skoj deyatel'nosti pedagoga.* Moskva: Izdatel'skij dom «Razvitie obrazovaniya», 2018.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-231-234

***Komkova A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Foreign Languages Department, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.komkova@sibstrin.ru*
***Krutko E.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: e.a.krutko@mail.ru*
***Matvienko E.N.**, senior lecturer, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia), E-mail: elenanick13@mail.ru*

MULTIMEDIA EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF MASTER STUDENTS MAJORING IN INTERNATIONAL BUSINESS. Educational trends and realities, such as redistribution of the teaching load, need for a more flexible and accessible education, automation of the students' knowledge control, have largely adjusted the structure and content of the new generation educational-methodical complexes of disciplines. The research is aimed at developing and describing the structure and content of the multimedia educational-methodical complex (MEMC) for the discipline "Professional Foreign Language" for the Master's degree students majoring in International Business. In the process of the development of the complex the methodological principles of integrality, interdisciplinarity and interactivity used in the professional foreign language teaching were taken into account. A complex of various methods was used, including: theoretical analysis of scientific and methodological literature on the research topic; study and comparison of the Federal State Educational Standard (FSES) for High Education of Russia with professional standards required by employers; study of normative documentation in the development of an educational-methodical complex for the discipline; generalization of the results obtained. The authors indicate the already existing developments and the main areas for further work. The implementation of the MEMC helped to improve the quality of the foreign language training and the efficiency of management of the students' classroom and independent work.

Key words: **higher education, transport university, Master's program in international business, English for specific purposes (ESP), educational-methodological complex, future economists**

***А.С. Комкова**, канд. филол. наук, зав. каф. иностранных языков, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет, г. Новосибирск, E-mail: a.komkova@sibstrin.ru*
***Е.А. Крутько**, канд. филос. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: e.a.krutko@mail.ru*
***Е.Н. Матвиенко**, ст. преп., Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: elenanick13@mail.ru*

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ ПРОГРАММЫ «ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Образовательные тенденции и реалии, такие как перераспределение учебной нагрузки, необходимость более гибкого и доступного образования, автоматизация контроля знаний студентов во многом скорректировали структуру и содержание учебно-методических комплексов дисциплин нового поколения. Целью исследования является разработка и описание структуры и содержания мультимедийного учебно-методического комплекса (МУМК) по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для магистрантов направления «Внешнеэкономическая деятельность». В процессе разработки комплекса были учтены методические принципы целостности, междисциплинарности и интерактивности, используемые в профессиональном обучении иностранному языку. Использовался комплекс различных методов, в том числе теоретический анализ научно-методической литературы по теме исследования; изучение и сравнение федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) высшего образования России с профессиональными стандартами, требуемыми работодателями; изучение нормативной документации при разработке учебно-методического комплекса по дисциплине; обобщение полученных результатов. Авторы описывают уже имеющиеся наработки и основные направления дальнейшей деятельности. Внедрение МУМК позволило повысить качество обучения иностранному языку и эффективность управления аудиторной и самостоятельной работой студентов.

Ключевые слова: **высшее образование, транспортный вуз, программа магистратуры «Внешнеэкономическая деятельность», английский для специальных целей (ESP), учебно-методический комплекс, будущие экономисты**

In the current world economic settings, international business is no longer a matter of economic exchanges only, but rather is about cultural specificity, environmental issues, geopolitics and strategy. This has subsequently led to a growing demand for highly-qualified workforce with extended knowledge, skills and abilities required to evolve and succeed in the dynamic sphere of international trade. Most importantly, specialists in international business are to have a very good relevant knowledge of how companies operate across economies, currencies and regulatory frameworks, be able to assess a situation quickly and stimulate innovative projects by looking at things on a

global scale, as well as to be ready to communicate and collaborate effectively within a remote or multi-location team [1]. It is essential to master at least one, preferably two (for instance, English and Chinese), foreign languages. Indeed, it is simply inevitable when working in international trade, consulting or distribution.

For this reason, today the Russian leading universities have to rethink their Master's degree programs in international business, courses and curricula in general, to ensure that graduates acquire professional knowledge and skills needed most to work in this sector. Teaching, learning and information support resources are being developed and approved for the use in the educational process of a modern university. Apart from traditional teaching aids, great importance is also attached to the development of the electronic, multimedia educational-methodical complexes and monitoring of the efficiency of their implementation, including among other things the system of evaluation of the quality of students learning outcomes on the Master level.

Educational-methodical complex (EMC) is a multicomponent system for ensuring the continuity and completeness of the educational process in a discipline or course, combining into a single whole normative, educational and methodological documents, teaching and control tools, as well as other educational resources necessary and sufficient for the effective organization and implementation of educational programs, in accordance with the curriculum [2]. Educational trends and realities, such as the reduction of classroom hours and increase of the students' independent work, provision of a more flexible and accessible education, automation of the students' knowledge control, rapid digitalisation of education in general, have largely adjusted the structure and content of the new generation EMCs.

The **relevance** lies in the fact that a modern EMC of a discipline, along with traditional components (e.g. a work program, a thematic (calendar) plan, textbooks, manuals, lecture notes, methodological guidelines and recommendations, control materials, reference materials, etc.), should provide the opportunity for independent study of theoretical material and comprehensive knowledge control (e.g. self-control, current control, intermediate certification), electronic educational resources (e.g. web-based study guides, textbooks, virtual laboratory workshops, tests, audio-video materials, etc.). For these reasons, electronic educational-methodical complexes (EEMCs) or multimedia educational-methodical complexes (MEMCs) are becoming the most relevant and promising means of managing educational process, including distance learning [2–5].

The **aim** of the current paper is to highlight one of the attempts to develop a multimedia educational-methodical complex for teaching Master students of a transport university majoring in International Business effective foreign language communication in professional settings, indicating the already existing developments and the main areas for further work. Using the case study of the Siberian Transport University (STU), namely the provided experience of the English Language Department, it is possible to observe how higher education institutions are being transformed and modified facing complex and changeable requirements of the sector, new educational standards and technologies.

The **objectives** of the research include the development and description of the structure and content of the multimedia educational-methodical complex (MEMC) for the discipline "Professional Foreign Language" for the Master's degree students of the STU majoring in International Business at the International Business and Law Faculty, taking into account the methodological principles of integrality, interdisciplinarity and interactivity used in the professional foreign language teaching. Each of the principles above is to a degree quite known. But considered as a whole and on a new level, signifying the transition to the close interaction and coordination of foreign language and profile disciplines, these principles are being actively promoted at the Russian non-linguistic universities. This is said to guarantee the formation of integrative competencies, among which is the students' foreign-language communicative competence [6; 7].

Within the framework of the study, a complex of various **methods** was used, including: theoretical analysis of scientific and methodological literature on the research topic; study and comparison of the Federal State Educational Standard (FSES) for High Education of Russia with professional standards required by employers; study of normative documentation in the development of an educational-methodical complex for the discipline; generalization of the results obtained.

The process of training of the future economic specialists in international business at a transport university should be built in accordance with, firstly, the new requirements of higher education under the conditions of digitalisation, secondly, the present-day labor market needs and requirements of potential employers, many of which are the representatives of the international enterprises, to avoid the mismatch of skills acquired by students and current demands [8-11]. For this reason, the data were collected on the set of skills and abilities graduates need to apply for the position of an economist, specialist in international business from the five main Russian online job search services: hh.ru, rabota.ru, superjob.ru, zarplata.ru, avito.ru. In total, 65 job advertisements from the Russian companies were studied. Results obtained from the analysis of the requests of employers regarding the knowledge, skills and abilities of the graduates were considered when developing multimedia teaching aids.

The in-depth analysis of scientific and methodological literature, as well as educational standards and regulations in force compared to labor market needs and employers' requirements, has revealed the professional knowledge, skills and abilities that graduates are to possess upon completing Master's program in International Business (major 38.04.01 "Economics"). Modern socio-economic realities determine the need for graduates with a set of general skills and abilities: critical thinking, problem solving, collaboration, self-management and stress-resistance, communication (oral and written), including an ability to negotiate in Russian and foreign languages; digital skills: mainly ICT literacy (MS Office, Excel, CRM, 1C programs), information literacy; and professional knowledge related to issues of international trade and investment, international marketing, finance and taxation, customs regulations, transport and logistics within scope of sanctions, basic commercial and shipping documents.

Considerable attention is paid to an establishment of a productive academic and professional communication with foreign partners in the process of joint research and project activities, conferences, and business meetings that requires a certain level of foreign language proficiency. From this perspective, business correspondence, negotiation and academic writing skills are highly appreciated by employers. The skills and knowledge needed most for economists who major in international business can be developed and acquired effectively only within close integration of language and core disciplines and interfaculty collaboration [1]. This fact was taken into account when developing a MEMC for teaching Master students a professional foreign language.

The aim of the Master's degree program in International Business at the STU is to train graduates who are equipped with the right skills and expansive professional knowledge and can choose their career paths in international trade management, internal logistics, supply chain management, banking, consulting, and more. It is quite obvious that a necessary and indispensable element of this program is professional foreign language training that helps students develop the language skills they will need to succeed in professional work situations. Thus, the purpose of the discipline "Professional Foreign Language" is the development of the practical foreign language skills required for the process of professional communication in the fields of foreign economic activity, research and practical work, in cooperation with foreign partners, for self-educational and other purposes. This discipline is studied by students in the first year. As a result of studying the discipline, students should:

– know: professional terminology within the framework of the subject being studied; a foreign language to the extent necessary for an independent search for professionally oriented scientific information; theoretical foundations of research activities in a foreign language.

– be able to: extract and present information of a professional nature in a foreign language; search for information in a foreign language within the framework of the subject being studied; summarize and abstract scientific texts, highlight key words in a foreign language.

– master: the skills of monologue speech within the framework of the studied professional topics using a multimedia presentation; skills of scientific search and analysis of information in a foreign language; skills of written presentation of the results of scientific research in a foreign language.

As the effectiveness of the process of teaching professional English language to Master students of non-linguistic specialties is largely influenced by the conditions of a small number of hours allotted for classwork, initial difference in the level of the language of the students, current problems of distance learning, study breaks and combining study with work, the MEMC for this discipline was developed and used.

The proposed MEMC for the discipline "Professional Foreign Language" (major 38.04.01 "Economics", Master program "International Business") is a set of normative, educational and methodological documents, teaching and control tools, educational multimedia resources that are based in the electronic information and educational en-

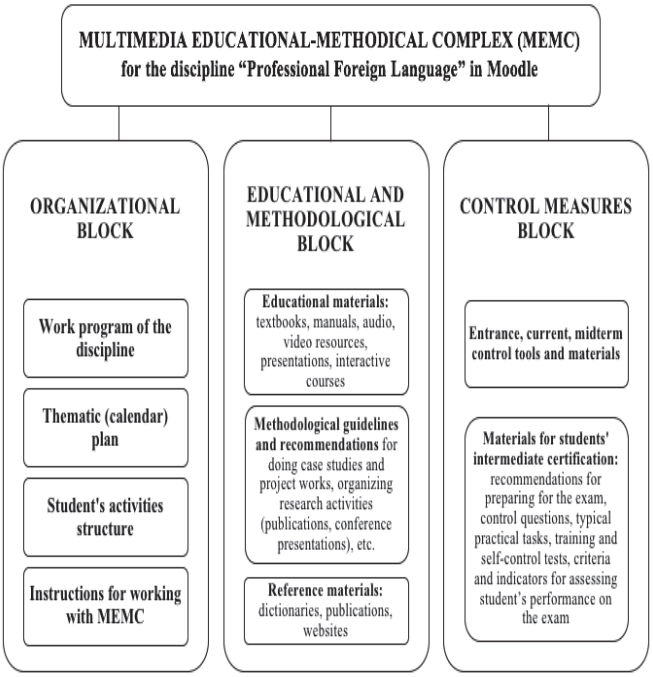


Fig. 1. Main structural blocks of the multimedia educational-methodical complex for the discipline "Professional Foreign Language"

Student's Activities Structure
International Business and Law Faculty, Major 38.04.01 'Economics', Program 'International Business'
Discipline 'Professional Foreign Language'
Year 2021-2022 Term 1

Student's name _____ **Group** _____ **Lecturer's name** _____

Types of Activities	Weeks																			Total Score
	1	2	3	4	5	6	I	7	8	9	10	11	II	12	13	14	15	16	17	18	III
Session Activities (topic presentation, power point presentation)			TP1		TP2			PPP1		TP3					TP4		PPP2				42
Tests (terminology test, computer test)						TT1						CT				TT2					15
Writing (summary, abstract writing)			S1		S2	AW1				S3		AW2			S4		AW3				43
Scores per week			10/		10/	12/	32/	7/		10/		21/	76/		10/	5/	14/				100/

Types of Activities	Points		Remarks
Topic Presentation - **TP**	**4*7=28**		Introduction. Global Business Environment
Power Point Presentation - **PPP**	**2*7=14**	**TP1, E1**	Unit 1. Globalization and Trade
Terminology Test - **TT**	**2*5=10**	**TP2, E2**	Unit 2. International Trade Theory
Computer Test - **CT**	**1*15=15**	**TP3, E3**	Unit 3. Government-Business Trade Relations
Summary - **S**	**4*3=12**	**TP4, E4**	Unit 4. International Investments
Abstract Writing - **AW**	**3*7=21**	**PPP1**	Classifying World Economies
Scientific Paper - **SP**	**1*10=10**	**PPP2**	International Financial Markets
		TT1	Introduction, Unit 1, Unit 2
Scientific Activities		**TT2**	Unit 3, Unit 4
Participation in conferences (STU)	**5/7 (Winners)**		
Participation in interuniversity events	**8/10 (Winners)**		
Participation in all-Russian and international conferences	**10/12 (Winners)**		**Scores/Marks:**
Participation in other student's events (festivals, competitions, language Olympiads)	**8/10/12 (Winners)**		60-75 "3" 76-89 "4" 90-100 "5"

Academic Performance	Listening	Terminology Test	Abstract Writing	Topic Presentation	Total Mark

Fig. 2. An example of the Student's Activities Structure for academic year 2021–2022, 1st term (Discipline "Professional Foreign Language")

vironment of the university (Moodle) and ensure the implementation of the discipline in the educational process and its interaction with other educational disciplines and components of the program. The educational content and structure of the MEMC have been determined by the requirements of the educational program, other documents and regulations, as well as the present-day requirements of the sector and of higher education under the conditions of digital transformations. Figure 1 presents the main structural blocks and their content of the proposed MEMC.

The Work Program of the discipline "Professional Foreign Language" has been developed in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard, professional standards, and the specifics of the direction of training of undergraduates. It includes the following: the goal, objectives and planned learning outcomes; the structure and content of the discipline with the indication of thematic modules, the number of academic hours, types of educational activities and forms of control; the list of educational and methodological support materials for independent work of students; standard control tasks and other materials; the list of basic and additional reference materials; the list of the Internet resources; the description of the material and technical base for the implementation of the educational process.

The Thematic (Calendar) Plan has been compiled based on the work program. It records the distribution of educational material by didactic units and by time, indicating the topics of practical classes and the issues under consideration, the necessary visual aids, tasks for independent extracurricular work and forms of control.

The Student's Activities Structure is a project of a master's degree student's activity with a description of a score-rating system for assessing the student's academic and extracurricular achievements, stating control deadlines, types of work and control measures (Fig. 2). It has been developed and successfully implemented by the English Language Department of the STU.

The purpose of the score-rating system is a comprehensive and objective assessment of students' achievements, as well as the creation of a complex of stimulating factors to increase students' motivation in mastering basic educational programs. The basis of this system is the structure of the student's activity:

1. The entire course of study of the discipline includes several structural-logical modules, and all educational activities for mastering the material are combined into separate categories: Session Activity, Tests, Writing.

2. In each category certain activities (the so-called control points) for conducting student's performance appraisal are identified. The choice of activities subject depends on the program and training material. Examples of such control points for the discipline "Professional Foreign Language" (major 38.04.01 "Economics", program "International Business") are Topic Presentation, Power Point Presentation, Terminology Test, Computer Test, Summary and Abstract Writing.

3. For each control point its maximum value (score) is given and the maximum score that a student can receive is 100. All control points and the score are reflected in the Student's Activities Structure which students get acquainted with in the first lesson. The structure offers students an activities algorithm for a term, helps to organize their work independently and determine its pace and intensity, as well as create their own educational trajectory. The score- rating system becomes a vital instrument for putting a systematic approach to the study of the discipline into practice.

4. For each type of educational activity evaluation criteria are defined. At the end of the semester, these criteria help to convert the accumulated final scores to the traditional five-point mark. If the student earns 86-100 scores, he/she gets an excellent mark, 71-85 scores – a good mark, 60-70 scores – a satisfactory mark, less than 60 scores – an unsatisfactory mark. The final credit or an exam involves the assessment of several aspects of foreign language training (Listening, Terminology Test, Abstract Writing, Topic Presentation). The final score- rating mark is also one of the aspects (Academic Performance – see Fig. 2) and therefore greatly influences the final mark on the exam, which is an additional incentive motivating factor of mastering an educational program.

5. Incentive points for preparing scientific publications, as well as participation in scientific and practical conferences, competitions and festivals (Scientific Activities) are introduced.

Thereby, the total rating score for the semester composes various forms of educational activities control and the degree of participation in research and other activities related to mastering an educational program and the material in the discipline. This score-rating control system has a number of advantages, as it helps students to build an individual educational trajectory and plan their activities. This system allows the lecturer to objectively evaluate the achievements of students at each stage of education and throughout the entire period of study, as it is based on clear criteria and reflects the amount of work invested by the student. This system increases the significance of assessment, which motivates the student to achieve educational goals. The score-rating system also encourages students to independently search and analyze professional materials, which contributes to their research activities; makes the lecturer monitor the student's achievements on an ongoing basis, and the student to study the subject systematically and do more independent work. Thus, the rating system, unlike the traditional one, makes it possible to improve the learning process and the quality of education.

The Textbook *"Changing World of Global Business"* (Master level) has been developed with respect to the main goal and objectives of mastering the discipline "Professional Foreign Language" (Master level) formulated in the work program, as well as within close integration of language and core disciplines. This textbook is a set of theoretical and practical materials: theoretical ones provide insight into economic theory, incorporating recent theoretical and policy developments in global trade and finance, whereas practical – include differentiated tasks for searching, familiarization, analysis and synthesis of educational materials presented in various forms (text, graphic, illustrative, statistical, audio and visual). Inside the text there are weblinks to the statistical data and analysis of the issues under study. Also, there are videos and audios (in electronic format on digital media) that fully correspond to the unit material and are accompanied by tasks on general comprehension and language tasks. The videos and audios can be watched/listened to in the classroom or assigned to students for outside classroom viewing/ listening.

The textbook is published both in print and electronic (in Moodle) formats. It consists of two modules: "Global Trade and Investment Relations" and "Global Monetary Relations". The modules highlight eight themes that are vital to the understanding of the key facets and players of the international business environment. The course be-

gins by introducing the concept of international business, shifting through the globalization debate and the evolution of trade from the past to present days. Then, it examines the patterns of international trade, outlines several theories that attempt to explain why nations conduct trade, and describes how political and legal factors impact it. Next, it covers the issue of economic development of nations and the main ways to measure development, explains economic transition and its main obstacles. The course also takes a look at the types of international investments, discusses the role of the IMF and the World Bank, and develops students' knowledge about the complex financial concepts within the international financial markets. Each unit consists of the following sections with materials and tasks for the development of basic language skills – reading, speaking, listening and writing and professional knowledge:

– Lead-in: introduction into the topic, pair or small group discussions, tasks aimed at familiarizing with new professional vocabulary, developing critical thinking, for example:

1. Explain the meaning of the following words and word combinations: global marketplace, export restraints, global integration, legal prohibitions, free global trade, protectionism. 2. Look at the following abbreviations: IMF, GATT, WTO, NAFTA. What do they stand for? 3. Use the words and word combinations from exercise 1 to explain why these alliances were formed. What is their role in the process of globalization? For more information, visit the following websites: htpp://www.wto.org/; http://www.naftanow.org/; http://www.imf.org/en/About. Do you know any other international unions that encourage the removal of barriers to free global trade?

– Reading: pre-reading, while-reading, post-reading activities that usually include vocabulary tasks question-and-answer exercises, tasks for interpreting what has been read, searching for information in the text and completing it, translating sentences using new vocabulary.

– Speaking: short case studies, ethical dilemmas, pair or small group discussions, role-playing games, online research activities with presentations, quizzes and other oral practice-oriented tasks that form and improve language and professional competences, general skills and abilities like problem solving, critical thinking, creativity and collaboration, by building interdisciplinary links, for example: *Visit the WTO official site (https://www.wto.org/) to learn more about trends in world trade and answer the following questions. 1. Does the value and volume of international trade continue to grow? Support your answer with numbers. 2. Which countries are the world's top 10 exporters of merchandise and services today? Give reasons for their leading position in exporting. 3. Is China still one of the largest exporting countries? What is it known for producing? What do you think about the quality of goods? Do you choose to buy Made-in-China goods? Why or Why not? Give examples. Select a country that interests you (e.g. the UK, Germany, India, Spain, etc.) and browse the Internet to find data on how globalized country is, its current share in global trade, the major trading partners, the most important exports and the trade policy in general.*

– Listening: pre-listing, while-listening, post-listening activities, vocabulary tasks to improve students' English listening skills, increase the motivation and independence of students in acquiring knowledge.

– Writing: writing essays on the topic under study, following the proposed plan, for example: *Dispute why an understanding of strategy management, entrepreneurship, a stakeholder and stakeholder analysis are important in the context of international business. Write a short essay on international business environment. Limit your essay to 180 – 200 words.*

Finally, there are additional texts for home reading with questions. The appendices at the end of the textbook contain theoretical and practical materials that help students write a successful abstract to the paper and render a text from Russian into English. The List of Additional Resources is also presented in Moodle and includes reference (dictionaries, publications), educational and methodological (electronic textbooks, manuals, workshops, methodological recommendations for doing case studies, project works, reading professional texts, business correspondence, translation of contracts), informational and educational (websites, interactive courses) materials, necessary for organizing students' class and independent work.

Apart that, four interactive courses have been developed: "International Trade and Foreign Direct Investments", "International Monetary System and the Global Capital Markets", "International Expansion and Strategic Choices", "Going Global. Entrepreneurial and Intrapreneurial Opportunities", posted on the Moodle platform. These are practical tasks and exercises based on multimedia resources of a scientific and educational nature. The courses are aimed at independent study by undergraduates to improve reading and listening skills in English, develop critical thinking, problem solving and information literacy. The proposed MEMC in Moodle is an interactive online supplement to the classroom classes in the discipline and allows students to study new materials, complete tasks, download the necessary resources, participate in discussion forums and seminars, interact with the teacher and other students. All materials are constantly updated, replenished and available at any time and in any place, which makes training more convenient and effective.

To organize the control and self-control of the learning outcomes, a bank of test tasks and questions has been created in the Moodle system of the STU. It includes tools for checking knowledge for the entrance, current, midterm control, and materials for the intermediate certification of students (exam), such as recommendations for preparing for the exam (test), control questions, typical practical tasks for the exam, training and self-control tests for the entire course, criteria and indicators for assessing student's performance (answers) on the exam (test). Methodological guidelines and recommendations for organizing of research activities of Master students in a foreign language are under development now and will cover such aspects as: writing an abstract (summary of research): communicative purpose and structure, typical grammar and vocabulary; academic publications: structure of academic journal articles IMRAD; typical grammar and vocabulary for writing an introduction, the methods, results and discussion sections; making a research presentation: its structure and main elements, clichés for making a speech and handling questions. These materials will assist students in preparing scientific publications and oral presentations at seminars, competitions and conferences in English.

All in all, the paper covers the results of the development of the multimedia educational-methodical complex for the discipline "Professional Foreign Language" for master students of a transport university within the framework of the interdisciplinary approach, assuming the present-day educational trends and sector needs under the conditions of digital transformations and cross-cultural interactions. The development and implementation of the MEMC helped to improve the quality of the foreign language training of the students by providing teaching, control and support materials in electronic form and the efficiency of management of the students' classroom and independent work. It also became a reason for increasing motivation of learning the professional foreign language, developing independence in obtaining occupation-specific knowledge and acquiring skills required most by employers today.

Библиографический список / References

1. Komkova A., Kobeleva E., Taskaeva E., Ishchenko V. Foreign language learning environment: A case study of STU. *Lecture Notes in Networks and Systems.* 2022; Vol. 403: 429–437.
2. Zakharova K.A., Gulinov D.Y. Multimedia educational and methodological complex as a means of forming sociolinguistic competence. *Proceedings TSNI-2021.* 2021: 1105–1113.
3. González-Lloret M. Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals.* 2020; Vol. 53 (2): 260–269.
4. Maican M.A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the covid-19 pandemic. *Sustainability*. 2021; Vol. 13 (2): 781.
5. Zolotilina A.S. Use of Electronic Educational and Methodical Complex in Foreign Language Distance Learning. *Advances in Social Science*, *Education and Humanities Research.* 2019; Vol. 333, 616–621.
6. Catana S.E. Coping with the Knowledge Society: An interdisciplinary approach of teaching English in a technical university. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; Vol. 128, 158–163.
7. Salanaia L., Sidelnik E., Lutsenko N. Interdisciplinary approach in teaching foreign languages at a non-linguistic university. *European Proceedings of Social and Behavioral Sciences SCTCMG-2021*. 2021: 1336–1343.
8. Bykadorov S.A., Kibalov E.B., Kin A.A. On the development of structural reform for Russian rail transport. *Regional Research of Russia.* 2017; Vol. 7 (1): 45–52.
9. Nekhoroshkov V., Kobeleva E., Komkova A., Krutko E. Internationalization of higher education in Russia: a case study of Siberian transport university. *Advances in Social Science*, *Education and Humanities Research.* 2019; Vol. 333 (1): 500–555.
10. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krutko E.A. Development of meta-competences in university students in the process of scientific research in a foreign language. *Advances in Social Science*, *Education and HumanitiesResearch.* 2020; Vol. 396: 19–23.
11. Zubkov A.D. Professional foreign language competence of technical students: content, structure and formation. *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives.* 2020; Vol. 131: 503–510.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-234-236

Rostovtseva P.P., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Russian Federation Government (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

PROFESSIONAL IDENTITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. Based on the reflection of her own pedagogical experience and the special literature affecting the relevant issues analysis, this article's author examines the modern foreign language teacher who implements his duties in the non-linguistic university educational space professional identity. This characteristic is investigated as a complex pedagogical phenomenon. To do this, first

of all, a definition is given that takes into account the specifics of the professional duties implementation by such a teacher as much as possible. Next, the professional identity place is determined in the course of his/her educational activities successful implementation. Its structure is considered in connection with the most important activities of teaching staff belonging to this category. Attention is also paid to the cumulative influence of some objective factors on the formation of professional identity various components.

Key words: **higher education, foreign language in non-linguistic university, professional identity, professional identity of teacher, student, teacher**

П.П. Ростовцева, *канд. пед. наук, доц., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Основываясь на рефлексии собственного педагогического опыта и анализе специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, автор настоящей статьи рассматривает профессиональную идентичность современного преподавателя иностранного языка, реализующего свои обязанности в образовательном пространстве нелингвистического вуза. Данная характеристика исследуется как комплексный педагогический феномен. С этой целью соответствующей дефиниции в первую очередь даётся определение, максимально учитывающее специфику реализации профессиональных обязанностей таким преподавателем. Далее определяется место профессиональной идентичности в ходе успешной реализации им образовательной деятельности. Рассматривается её структура в связи с важнейшими видами деятельности педагогических работников, относящихся к интересующей нас категории. Внимание также уделяется совокупному влиянию ряда объективных факторов на формирование различных компонентов профессиональной идентичности.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в неязыковом вузе, профессиональная идентичность, профессиональная идентичность педагога, студент, преподаватель**

Актуальность темы настоящего исследования во многом определяется наблюдающейся тенденцией к интенсификации международных связей (Е.Р. Ахметшина, Р.Р. Гареев, Е.О. Нидергаус). Последняя прослеживается в большинстве сфер жизни современного общества [1, с. 34]. Соответственно, их дальнейшее поступательное развитие представляется невозможным без упрочения интернационального сотрудничества (Ю.В. Голованова, Т.В. Гомза, С.П. Машовец, Н.Б. Москвина, Б.Е. Фишман) [1–15].

Из вышеизложенного следует необходимость улучшения иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов. Это, в свою очередь, способствует трансформации требований, выдвигаемых социумом к педагогическим работникам, реализующим соответствующие образовательные программы [2, с. 344–345]. Подобные процессы не могут не оказывать существенного влияния на профессиональную идентичность преподавателей, обучающих иностранному языку студентов в неязыковых вузах [1, с. 36]. Сущностной и структурной характеристике последней посвящена данная статья.

Таким образом, её цель – исследование профессиональной идентичности современного преподавателя иностранного языка, реализующего свои обязанности в образовательном пространстве нелингвистического вуза как комплексного педагогического феномена.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи:

– дать определение дефиниции «профессиональная идентичность», учитывающее специфику реализации профессиональных обязанностей современным преподавателем ИЯ;

– указать на место таковой в успешной реализации им образовательной деятельности;

– рассмотреть структуру профессиональной идентичности в связи с важнейшими видами деятельности педагогических работников, относящихся к интересующей нас категории.

По ходу решения вышеперечисленных задач автором использовались такие методы исследования, как анализ специальной литературы и собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи состоит в определении термина «профессиональная идентичность» применительно к деятельности современного преподавателя, обучающего иностранному языку тех лиц, которые осваивают программы нелингвистических направлений подготовки.

Теоретическая значимость связана с фиксацией её роли в достижении педагогических успехов таким преподавателем.

Практическая ценность заключается в исследовании структуры профессиональной идентичности, максимально учитывающем ключевые характеристики ряда важных составляющих его работы.

Применительно к деятельности преподавателя иностранного языка в нелингвистическом вузе понятие «профессиональная идентичность» может трактоваться как осознаваемая личностью принадлежность к соответствующему профессиональному сообществу, определяемая по наличию определённых профессиональных и личностных компетенций, а также уровню профессиональной культуры (Н.В. Агеенко, М.В. Белоусов, Г.К. Бисерова, Н.В. Евтешина, Е.Ю. Мазур, Ф.Г. Мухаметзянова, А.Ш. Яруллина). При этом немалое значение имеет также степень интегрированности педагога в профессиональную группу, которая, со своей стороны, отождествляет его в качестве «своего» [3, с. 209–210].

Таким образом, для современного педагогического работника, реализующего профессиональные обязанности в процессе обучения ИЯ студентов неязыковых вузов, род его деятельности приобретает характеристики одного из способов реализации собственного потенциала [4, с. 191].

Отсюда следует, что все позитивные изменения, фиксирующиеся в процессе овладения профессией и последующей деятельности по её выполнению, служат становлению его личности как высококвалифицированного специалиста в своём деле (К.В. Карпинский, А.М. Колышко, С.В. Хинце, Л.Б. Шнейдер).

Осознание принадлежности к собственной профессии и связанная с ним самоидентификация с определенным экспертным сообществом помогают педагогу интересующего нас профиля в процессе ориентации в динамичных социо-экономических и культурных условиях. Соответственно, повышается эффективность реализации им различных видов деятельности [5, с. 12]. Кроме того, становление профессиональной идентичности подразумевает также освоение индивидом норм, ценностей и традиций, характерных для рассматриваемой категории педагогов [2, с. 345].

Следует также при этом учитывать, что интересующий нас феномен не представляет собой конкретное качество преподавателя ИЯ. Под этим термином необходимо понимать сам процесс роста в соответствующей сфере, благодаря которому у человека формируется устойчивая самоидентификация в качестве профессионала [5, с. 15]. Этим и объясняется его полиаспектный характер, указанный в начале статьи.

В результате, как следует из анализа литературы, профессиональная идентичность аккумулирует влияние следующих факторов:

– социальные;

– экономические [6, с. 318];

– культурные;

– особенности среды, в которой преподаватель реализует собственные обязанности [4, с. 199].

На её формирование оказывают мощное влияние череда событий профессиональной жизни, влияющих на самопознание педагога как субъекта профессиональной деятельности, и степень развития у него системы профессионально значимых качеств и черт [3, с. 210].

Отсюда следует, что её структурные элементы тесно связаны с основными видами деятельности современного преподавателя иностранного языка, обучающего будущих специалистов нелингвистического профиля.

Основное направление таковой составляет учебная работа [7, с. 55]. В этой связи в первую очередь стоит упомянуть, что реализуемые сегодня ФГОС третьего поколения внесли принципиальные изменения в требования к оценке её эффективности (Л.В. Астахова, Н.В. Матвеева, О.К. Полуэктова, Н.В. Русакова, Е.В. Федоткина, К.Г. Фрумкин).

Наиболее характерными при этом являются:

– отход от системы обучения и контроля результатов «по дисциплинам» [6, с. 320];

– введение понятия «компетенций», как меры, определяющей подготовленность выпускников, завершивших обучение по программам высшего образования [8, с. 45–46].

Абсолютное большинство компетенций развивается путём освоения не одной, а нескольких академических дисциплин (С.М. Ганеев, М.А. Егорова, В.Ю. Ельцова, А.Н. Логиновский, Л.И. Хмарова) в процессе практической реализации в обучении компетентностного подхода.

Данный процесс предполагает создание в образовательном пространстве вуза структур, благоприятствующих формированию у студентов конкретных компетенций или их групп [9, с. 22]. Это, в свою очередь, ставит вопрос о существенных преобразованиях в области учебно-методического обеспечения образовательного процесса [9, с. 23].

Соответственно меняется и роль преподавателя. Современный педагог, обучающий студентов нелингвистических направлений иностранному языку, не должен идентифицировать себя как носителя суммы готовых знаний, которые необходимо транслировать обучающимся [7, с. 57].

Важной чертой его профессиональной идентичности становится осознание собственной позиции как наставника, указывающего будущим специалистам путь к формированию необходимых компетенций, как проводника, помогающего им ориентироваться в почти безграничных информационных потоках [8, с. 46].

Неотъемлемую часть деятельности преподавателя ИЯ, действующего в пространстве современного вуза, составляет научная работа (С.Г. Воровщиков, Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова). Сегодня она продолжает занимать значительный сегмент планируемой нагрузки и в основном сводится к публикации статей, монографий или подаче грантовых заявок [10, с. 20–21].

От количества времени, затрачиваемого на реализацию такого рода деятельности, зависит, как скоро относимый к рассматриваемой категории педагогический работник начнёт идентифицировать себя с профессиональным сообществом не только преподавателей, но и учёных [11, с. 22]. При этом научные поиски, апробация и верификация их результатов могут занимать многие годы [12, с. 50].

К сожалению, принятая теперь система нормирования рабочего времени педагогических работников организаций ВО не учитывает данного фактора (Х.Е. Арахамия, О.В. Игнатьева, М.А. Мазниченко, О.А. Михалькова). Решением данной проблемы может стать сокращение части аудиторной нагрузки преподавателя, например, за счёт перенесения части занятий в онлайн-формат. Это может помочь освободить время, необходимое для реализации научной деятельности [13, с. 55].

Ещё одной важной составляющей деятельности преподавателя ИЯ в неязыковом вузе является воспитательная работа (А.Е. Воскобойник, К.В. Екимова, Ю.Ю. Колесников, А.А. Пирогова, Р.Е. Торгашев). Под данным термином обычно понимается деятельность, направленная на становление студента как личности (Н.В. Быстрова, В.В. Сульдина, А.В. Хижная, С.А. Цыплакова).

Соответствующие элементы воспитания с необходимостью должны присутствовать на всех аудиторных и внеаудиторных занятиях у каждого педагога [2, с. 347]. Это, в свою очередь, требует от последнего прилагать дополнительные усилия и поддерживать необходимый уровень эмоционального напряжения [5, с. 17]. Необходимость активных действий в такой ситуации способствует развитию у педагогического работника исследуемой сферы понимания той роли, которую он играет в формировании обучаемого как достойного члена современного общества [12, с. 57–58].

С другой стороны, приходится констатировать, что в актуальных сегодня шаблонах индивидуальных планов преподавателей этому виду деятельности уделяется явно недостаточно внимания [14, с. 213]. Зачастую планируются лишь работа кураторов и руководство внеучебной активностью студентов. Данная негативная тенденция усугубилась актуальными в период борьбы с COVID-19 рекомендациями использовать формы обучения, минимизирующие очное общение между субъектами образовательных отношений [10, с. 26]. В такой ситуации в воспитательной деятельности может быть задействована лишь небольшая часть профессорско-преподавательского состава [11, с. 25]. Следовательно, снижается интенсивность развития соответствующего аспекта профессиональной идентичности педагогов [14, с. 217].

Отсюда следует, что современным исследователям и практикам необходимо более плотно заняться вопросами формирования профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в текущих условиях (о чём уже неоднократно писали авторы О.А. Андриенко, Т.А. Безенкова, Е.В. Олейник, О.А. Портнова, Г.И. Рогалева, Е.И. Хачикян и др.).

На основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем заявить, что профессиональная идентичность преподавателя, обучающего иностранному языку лиц, осваивающих образовательные программы нелингвистических вузов, является важным слагаемым успешной реализации его обязанностей. Этот феномен носит комплексный характер. Следовательно, степень его выраженности оказывает влияние на эффективность учебной, научной и воспитательной деятельности такого педагога.

С другой стороны, многоаспектность профессиональной идентичности объясняет тот факт, что на её развитие могут оказывать влияние самые различные факторы. Прежде всего, это относится к социальной, экономической и культурной среде, в которой преподаватель ИЯ осуществляет свою деятельность. Определённое воздействие оказывают и особенности конкретной образовательной организации. Сведение к минимуму возможных негативных последствий действия перечисленных факторов является важной задачей современных педагогов-исследователей и практиков.

Библиографический список

1. Кубачева К.И., Баева Т.А., Суслова О.В. Индивидуальный подход в обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2020; Т. 9; № 34: 33–40.
2. Губарь С.А. Утрата профессиональной идентичности преподавателя вуза. *Образование и право.* 2020; № 4: 344–348.
3. Перинская Н.А. Профессиональная идентичность. *Знание. Понимание. Умение.* 2018; № 2: 209–211.
4. Корчагин Е.Н. Профессиональная идентичность: обзор зарубежных исследований. *Педагогика и психология образования.* 2023; № 1: 190–203.
5. Porter J., Wilton A. Professional identity of allied health staff. *Allied Health.* 2019; Vol. 48; № 1: 11–17.
6. Kubacheva K.I., Baeva T.A. Teaching foreign language students sociotypes' (extroverts and introverts) personal characteristics in nonlinguistic faculties. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2017; Vol. 5; № 2: 317–320.
7. Гусева Н.В. Организация контроля в процессе преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 55–57.
8. Вялкова О.С. Требования федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения ++ к инженерно-графической подготовке бакалавра-строителя. *Высшее образование сегодня.* 2021; № 2: 45–54.
9. Гнедаш Е.С. Формирование смыслообразующей мотивации учения студентов педагогического вуза в цифровом образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 22–25.
10. Фасоля А.А., Останина Е.А., Уварина Н.В. Трансформация деятельности преподавателя вуза и её хронометраж в условиях дистанционного формата. *Современная высшая школа: инновационный аспект.* 2020; № 4: 20–28.
11. Арнаутова Н.Р. Учёный и его профессиональная идентичность. *Лингвистика и образование.* 2023; Т. 3; № 2: 16–26.
12. Омаров О.М., Борлакова Б.М., Новикова Н.Б. Формирование дидактической культуры педагога в структуре вузовской подготовки бакалавров в области физической культуры и спорта. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 50–59.
13. Шабанова Т.Н. Уровни дидактической компетентности педагога. *Среднее профессиональное образование.* 2021; № 9 (313): 54–56.
14. Расщепкина Е.Д. Специфика воспитательной работы в вузе. *Теория и технология металлургического производства.* 2020; № 1: 212–218.
15. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.

References

1. Kubacheva K.I., Baeva T.A., Suslova O.V. Individual'nyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam studentov neyazykovyh vuzov. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze.* 2020; T. 9; № 34: 33-40.
2. Gubar' S.A. Utrata professional'noj identichnosti prepodavatelya vuza. *Obrazovanie i pravo.* 2020; № 4: 344-348.
3. Perinskaya N.A. Professional'naya identichnost'. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 2018; № 2: 209-211.
4. Korchagin E.N. Professional'naya identichnost': obzor zarubezhnyh issledovanij. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2023; № 1: 190-203.
5. Porter J., Wilton A. Professional identity of allied health staff. *Allied Health.* 2019; Vol. 48; № 1: 11-17.
6. Kubacheva K.I., Baeva T.A. Teaching foreign language students sociotypes' (extroverts and introverts) personal characteristics in nonlinguistic faculties. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes.* 2017; Vol. 5; № 2: 317-320.
7. Guseva N.V. Organizaciya kontrolya v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka studentam `ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 55-57.
8. Vyalkova O.S. Trebovaniya federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta tret'ego pokoleniya ++ k inzhenerno-graficheskoj podgotovke bakalavra-stroitelya. *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2021; № 2: 45-54.
9. Gnedash E.S. Formirovanie smysloobrazuyuschej motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza v cifrovom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 22-25.
10. Fasolya A.A., Ostanina E.A., Uvarina N.V. Transformaciya deyatel'nosti prepodavatelya vuza i ee hronometrazh v usloviyah distancionnogo formata. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt.* 2020; № 4: 20-28.
11. Arnautova N.R. Uchenyj i ego professional'naya identichnost'. *Lingvistika i obrazovanie.* 2023; T. 3; № 2: 16-26.
12. Omarov O.M., Borlakova B.M., Novikova N.B. Formirovanie didakticheskoj kul'tury pedagoga v strukture vuzovskoj podgotovki bakalavrov v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 50-59.
13. Shabanova T.N. Urovni didakticheskoj kompetentnosti pedagoga. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2021; № 9 (313): 54-56.
14. Rasschepkina E.D. Specifika vospitatel'noj raboty v vuze. *Teoriya i tehnologiya metallurgicheskogo proizvodstva.* 2020; № 1: 212-218.
15. Gadzaova L.P. *Razvitie nravstvenno-cennostnyh orientacij studentov vuza sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyah `etnoregional'noj sistemy obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-237-239

Tarasova L.Yu., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Russian Federation Government (Moscow, Russia), E-mail: tarasovkom@mail.ru*

THE USE OF MULTIPLE CHOICE TESTS IN TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. In the article multiple choice tests are considered as one of the future non-linguistic profiles professionals competencies necessary for professionally oriented communication in a foreign language effective forming means. To do this, the fact of this educational work organization form certain spread is proved. It is also stated that there are certain opportunities for its further implementation in the process of teaching foreign languages to people who master the non-linguistic universities programs. It is determined how classroom work based on tasks of this type can be organized and their impact on improving the effectiveness of both reproductive and productive participants in the educational process activities. Also some additional features inherent in multiple choice tests in terms of the process indicated in the title modernization are being studied.

Key words: **higher education, teaching foreign language in non-linguistic university, formation of foreign language communication skills, student, teacher**

Л.Ю. Тарасова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: tarasovkom@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ МНОЖЕСТВЕННОГО ВЫБОРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

На страницах данной статьи тесты множественного выбора рассматриваются в качестве одного из действенных средств формирования компетенций, необходимых для эффективного профессионально ориентированного общения на иностранном языке, у будущих профессионалов нелингвистических профилей. Для этого в начале исследования доказывается факт определённого распространения такой формы организации учебной работы. Также констатируется наличие определённых возможностей для её дальнейшего внедрения в процесс обучения иностранным языкам лиц, осваивающих программы неязыковых вузов. Определяется, как может быть организована аудиторная работа, основанная на заданиях подобного типа, а также их влияние на повышение эффективности как репродуктивной, так и продуктивной деятельности участников образовательного процесса. Изучению, кроме того, подвергаются некоторые дополнительные возможности, присущие тестам множественного выбора в плане модернизации обозначенного в заглавии процесса.

Ключевые слова: **высшее образование, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, формирование навыков иноязычного общения, студент, преподаватель**

Актуальность темы статьи подтверждается тем, что сегодня тест множественного выбора является одним из наиболее популярных форматов заданий, используемых при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов (В.С. Аванесов, Э.Г. Азимов, А.А. Вейзе, Ю.В. Еремин, Л.В. Макар, А.Н. Щукин). При этом в большинстве случаев такие задания применяются в качестве средств текущего и промежуточного контроля (О.А. Долгина, И.Л. Колесникова, М.Ф. Косилова, В.В. Левченко, О.В. Мещерякова). Непосредственно при обучении профессионально ориентированному общению они, как и лингводидактическое тестирование вообще, используются ограниченно [1, с. 63].

При этом и в данном качестве ему присуща определённая эффективность. Дело в том, что тест множественного выбора сочетает возможности формирования понимания учащимся необходимой информации, с одной стороны, и контроля его качества – с другой [2, с. 75]. При этом в полной мере реализуется механизм обратной связи, что играет особую роль в смысле предотвращения неточного или ошибочного понимания профессионально ориентированной информации [3, с. 5].

Таким образом, процесс формирования у обучающихся компетенций, необходимых для эффективного иноязычного общения, реализуется по мере движения по тесту в результате выполнения заданий, из которых он состоит.

На основе вышеизложенного в качестве цели статьи мы можем определить исследование тестов множественного выбора как действенного средства обучения профессионально ориентированному общению студентов современных неязыковых вузов.

Этой цели соответствуют задачи:

– описать формы репродуктивной деятельности субъектов образовательных отношений, могущие быть оптимизированными посредством использования тестов множественного выбора;

– выявить ключевые характеристики такого теста, позволяющие обеспечить связь между репродуктивными и продуктивными видами учебной деятельности;

– определить, как может быть организована аудиторная работа, основанная на заданиях подобного типа, при обязательном переходе от репродуктивной к продуктивной деятельности;

– изучить их дополнительные возможности.

Методы исследования, применявшиеся в ходе решения данных задач, включают рефлексию собственного педагогического опыта автора; анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна настоящей статьи заключается в идентификации форм учебной деятельности, могущих быть оптимизированными посредством интеграции тестов множественного выбора в процесс обучения иностранному языку студентов, осваивающих неязыковые специальности.

Теоретическая значимость видится в определении наиболее существенных характеристик подобных заданий, позволяющих обеспечить связь между репродуктивными и продуктивными видами учебной деятельности.

Практическая значимость состоит в обнаружении особенностей организации учебно-воспитательного процесса, предполагающей их широкое использование.

Говоря о тех формах репродуктивной деятельности, которые могут быть оптимизированы путём расширения использования теста множественного выбора, следует принять во внимание одну его существенную особенность [4, с. 106–107]. Состоит она в том, что такого рода задания, как правило, применяются в целях наиболее полного извлечения необходимой информации.

Отсюда – в плане формирования умений и навыков профессионального общения у студентов неязыковых вузов выполнение таких тестов будет особенно эффективным, если оно ориентировано на выявление результатов изучающего или ознакомительного чтения (Э.Г. Азимов, Т.Г. Добросклонская, Н.А. Кузьмина, Т.Б. Назарова, О.В. Новикова, С.К. Фоломкина, А.Н. Щукин). По своей цели такие формы организации учебной деятельности являются информативными [5].

Следовательно, в результате чтения происходит извлечение из текста новой информации с целью её присвоения и создания на данной основе собственной [6, с. 36]. Таким образом, в качестве нового для обучающихся может выступать любой профессионально значимый контент, способствующий расширению и углублению интересующих нас компетенций [3, с. 7]. Эффективному контролю и закреплению результатов такой работы может с успехом служить рассматриваемая форма тестовых заданий.

Сущностные характеристики теста множественного выбора дают некоторые основания для предположения о его эффективности при обучении студентов неязыковых специальностей тем видам речевой деятельности, которые предполагают последовательное сокращённое изложение содержания первоисточников [7].

К таковым относятся:

– реферирование;

– пересказ [8, с. 135].

Оба эти вида образовательной деятельности обладают определённым потенциалом обучения лиц, осваивающих программы нелингвистических направлений подготовки, профессионально ориентированному общению (О.В. Крылова, А.А. Леонтьев, Н.Н. Новик). Использование же предлагаемой формы тестовых заданий позволит интегрировать их в целостную систему иноязычного обучения, превратив в действенные средства формирования и контроля следующих умений и навыков;

– устная монологическая речь [9, с. 125];

– письмо;

– чтение [10, с. 943–944].

Для того чтобы тестовые задания, ориентированные на множественный выбор, могли выполнять функцию посредника между репродуктивными и продуктивными формами учебной работы, необходимо конструировать их так, чтобы они транслировали уровни первичного текста (содержательный, языковой, композиционный) во вторичный [1, с. 71]. Составлению таких тестов должно предшествовать планирование конечного продукта, его качественных и количественных

характеристик с тем, чтобы в дальнейшем фокусировать внимание учащихся непосредственно на них [7, с. 8].

Соответственно, при планировании и проведении учебных занятий с их использованием педагогу-практику необходимо придерживаться ряда принципов (табл. 1).

Таблица 1

Принципы планирования и проведения учебных занятий по иностранному языку с широким использованием тестов множественного выбора

Принцип	Роль в ходе организации учебно-воспитательного процесса
Системности	Предполагает такую последовательность заданий, которая соответствует логико-композиционной структуре используемого материала. Это позволяет придать активности обучающихся такое направление, которое может привести к установлению правильных причинно-следственных, временных и иных связей с последующим их переносом в логико-композиционную структуру итогового речевого продукта [9, с. 126]
Взаимосвязи содержания и формы	В предлагаемых студентам тестах не должно быть языковых подсказок, что позволяет снизить вероятность выбора ими правильных ответов благодаря узнаванию ключевых слов и структур. Соблюдение данного принципа при подготовке и проведении занятий по ИЯ предполагает обращение к приёмам лексического и грамматического перефразирования (синонимическая замена, замена слова на дефиницию, изменение формы слов, преобразование грамматической формы предложений)
Значимости включаемого материала	Подразумевает ориентацию тестовых заданий на качественные характеристики извлекаемой информации и точное понимание учащимися всех основных и второстепенных идей используемых иноязычных текстов. При этом действует установка на их длительное запоминание [10, с. 948]
Репрезентативности	Его реализация в ходе образовательного процесса связана с ориентацией используемых тестов на количественные показатели усвоения студентами языкового материала. При этом планируемая степень его полноты с необходимостью должна влиять на количество заданий в составе каждого теста множественного выбора [8, с. 137]

Соблюдение данных принципов, конечно, не исключает предварительной работы по подготовке к решению заданий, относящихся к интересующему нас типу [11, с. 52]. Она включает введение в тему с целью активизации предметных знаний, изучение новых слов, а также актуализацию необходимых грамматических структур путём выполнения языковых упражнений [12, с. 65].

В процессе формирования навыков продуктивного иноязычного общения у студентов неязыковых вузов тесту множественного выбора присущи некоторые дополнительные возможности [5, с. 300]. Во-первых, они связаны с характеристиками самого теста [11, с. 54]. Последние делают возможным его положительное воздействие на формирование и развитие некоторых языковых навыков и речевых умений будущих профессионалов [6, с. 41].

Другие возможности будут полезны при организации подготовки к выполнению таких заданий. Специфика тестов множественного выбора такова, что соответствующая деятельность субъектов образовательных отношений может осуществляться с применением интерактивных форм и методов обучения [12, с. 66]. Их реализация, в свою очередь, позволяет охватить всех студентов, независимо от их способностей и уровня обученности (Т.Е. Бережная, Е.В. Комиссаренко, Т.В. Лисицкая, Е.Л. Макарова, Е.Л. Сидоренко-Николашина). Более того, некоторые преимущества коллективной такой деятельности могут быть реализованы при работе учащихся над решением самих тестов [13, с. 2630]. В их число входят:

– работа в составе микрогрупп;
– индивидуальная отчётность [13, с. 2631].

Конкретные приёмы организации такой активности многочисленны. Их выбор находится в зависимости от конкретной учебной ситуации [5, с. 297]. Важно также, что применение подобных форм и методов учебной деятельности с большой вероятностью позволит компенсировать недостаточную активность мыслительных процессов учащихся [4, с. 110]. Вспомним, что именно эта, последняя, чаще всего упоминается педагогами-исследователями и практиками в качестве основного недостатка заданий, предлагаемых учащимся в тестовой форме (И.А. Агеева, А.С. Андрюнина, Е.С. Борченко, М.В. Воробьева. И.И. Голованова, Е.В. Коротаева, И.А. Лысенкова).

Таким образом, тесты множественного выбора являются действенным средством формирования у студентов неязыковых специальностей системы компетенций, связанных с реализацией эффективного профессионально ориентированного общения на иностранном языке. Их особенности позволяют повысить эффективность репродуктивных форм обучения и облегчат переход к продуктивным. Обязательным при этом является соблюдение ряда принципов.

Определённую роль в улучшении соответствующих образовательных результатов играют и некоторые дополнительные свойства таких заданий. Дело в том, что решение подобных заданий само по себе может способствовать формированию ряда важных языковых навыков обучающихся. Кроме того, в ходе как подготовки к их выполнению, так и работы над тестами множественного выбора могут применяться некоторые прогрессивные формы организации учебно-воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Матвеева Н.В. Обучение письму на занятиях по английскому языку в учреждениях профессионального образования. *International Journal of Professional Science.* 2019; № 11: 62–71.
2. Макар Л.В. Тест множественного выбора как приём обучения профессионально-ориентированной речи на иностранном языке. *Педагогика и психология образования.* 2023; № 1: 72–92.
3. Бахтиозина М.Г., Адасова А.Е. Методические основы применения медиатекста в онлайн-курсе английского языка делового общения для взрослых. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 5–8.
4. Волкова С.А. Проблемы тестового контроля при обучении иностранному языку. *Социальные науки.* 2019; № 1 (24): 106–110.
5. Титова Г.А., Рыбочкина Ю.М. Общие принципы организации и виды вопросов в тестах по чтению с множественным выбором ответов. *Актуальные вопросы лингводидактики и методики преподавания иностранных языков:* сборник научных трудов XV Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2018: 297–301.
6. Бессмельцева Е.С., Нейман Ю.Е. Формирование компетенций делового общения у студентов, обучающихся по профилю «Менеджмент». *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2018; Т. 7; № 27: 34–42.
7. Бажук О.В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 7–9.
8. Тетина С.В., Гутрова Ю.В. Современные образовательные технологии в формированиии и развитии функциональной грамотности обучающихся. *Современный учёный.* 2021; № 4: 133–138.
9. Мыльцева М.В. Виды монологической речи и аспекты её понимания в современной педагогической науке. *Образование: прошлое, настоящее и будущее:* материалы IV Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2018: 124–126.
10. Яблокова Т.Н., Яковлева М.А. Организация проектной деятельности по иностранному языку в неязыковом вузе с гуманитарным уклоном в рамках учебной работы в формате «домашнее чтение» (на материале занятий по английскому языку). *Педагогика. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 7: 942–951.
11. Витковская Н.Г., Денисова Д.А., Леванова Н.Г. Формирование мотивации студентов к самостоятельной работе в условиях смешанного обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 52–55.
12. Бойко М.В., Зимина М.В. Обучение студентов иностранному языку с использованием дистанционных средств обучения: условия, способы, трудности. *Проблемы современного педагогического образования.* 2021; № 70-1: 64–67.
13. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. В опросы теории и практики.* 2021; Т. 14, № 8: 2627–2632.
14. 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. Matveeva N.V. Obuchenie pis'mu na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v uchrezhdeniyah professional'nogo obrazovaniya. *International Journal of Professional Science*. 2019; № 11: 62-71.
2. Makar L.V. Test mnozhestvennogo vybora kak priem obucheniya professional'no-orientirovannoj rechi na inostrannom yazyke. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2023; № 1: 72-92.

3. Bahtiozina M.G., Adasova A.E. Metodicheskie osnovy primeneniya mediateksta v onlajn-kurse anglijskogo yazyka delovogo obscheniya dlya vzroslyh. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 5-8.
4. Volkova S.A. Problemy testovogo kontrolya pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Social'nye nauki.* 2019; № 1 (24): 106-110.
5. Titova G.A., Rybochkina Yu.M. Obschie principy organizacii i vidy voprosov v testah po chteniyu s mnozhestvennym vyborom otvetov. *Aktual'nye voprosy lingvodidaktiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov:* sbornik nauchnyh trudov XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Chuvashskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. I.Ya. Yakovleva, 2018: 297-301.
6. Bessmel'ceva E.S., Nejman Yu.E. Formirovanie kompetencij delovogo obscheniya u studentov, obuchayuschihsya po profilyu «Menedzhment». *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze.* 2018; T. 7; № 27: 34-42.
7. Bazhuk O.V. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti u studentov pedagogicheskogo vuza (na primere chitatel'skoj gramotnosti). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 7-9.
8. Tetina S.V., Gutrova Yu.V. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v formirovaniii i razvitii funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya. *Sovremennyj uchenyj.* 2021; № 4: 133-138.
9. Myl'ceva M.V. Vidy monologicheskoj rechi i aspekty ee ponimaniya v sovremennoj pedagogicheskoj nauke. *Obrazovanie: proshloe, nastoyaschee i buduschee:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar: Novaciya, 2018: 124-126.
10. Yablokova T.N., Yakovleva M.A. Organizaciya proektnoj deyatel'nosti po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze s gumanitarnym uklonom v ramkah uchebnoj raboty v formate «domashnee chtenie» (na materiale zanyatij po anglijskomu yazyku). *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 2022; T. 7: 942-951.
11. Vitkovskaya N.G., Denisova D.A., Levanova N.G. Formirovanie motivacii studentov k samostoyatel'noj rabote v usloviyah smeshannogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 52-55.
12. Bojko M.V., Zimina M.V. Obuchenie studentov inostrannomu yazyku s ispol'zovaniem distancionnyh sredstv obucheniya: usloviya, sposoby, trudnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2021; № 70-1: 64-67.
13. 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.
14. 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 реакцию 04.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-239-241

Tarasova L.Yu., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Russian Federation Government (Moscow, Russia), E-mail: tarasovkom@mail.ru*

THE INFLUENCE OF VIRTUAL TECHNOLOGIES ON THE MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. Based on the wide range of specialized literature and her own pedagogical experience analysis, the author determines the impact that virtual technologies can have on the non-linguistic universities students motivation to study foreign languages. Based on the some aspects of the modern society life analysis, the motivation developing in this category of students importance is proved. The term "motivation" is defined as the most acceptable from the viewpoint of its formation among non-linguistic specialties students learning a foreign language. The essential and structural characteristics of the definition of "virtual technologies" are given. The positive and then negative aspects of their influence on the development of motivation to its study are highlighted. Some higher education organizations operating in the Russian Federation territory relevant experience is investigated.

Key words: **higher education, foreign language in non-linguistic university, educational motivation, motivation of students of non-linguistic universities to study foreign languages, virtual technologies in education**

Л.Ю. Тарасова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: tarasovkom@mail.ru*

ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

На основе анализа широкого круга специальной литературы и собственного педагогического опыта автор статьи определяет влияние, которое виртуальные технологии могут оказывать на мотивацию студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков. Сначала на основе анализа текущего состояния ряда аспектов жизни современного социума доказывается важность развития мотивации у этой категории учащихся. После этого термину «мотивация» даётся определение, наиболее приемлемое с точки зрения её формирования у студентов нелингвистических специальностей, осваивающих иностранный язык. Далее даются сущностная и структурная характеристики дефиниции «виртуальные технологии». Освещаются положительные, а затем и отрицательные аспекты их влияния на развитие мотивации к изучению ИЯ. Исследован соответствующий опыт некоторых организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в неязыковом вузе, учебная мотивация, мотивация студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков, виртуальные технологии в образовании**

Актуальность темы исследования обосновывается тем, что сегодня в очень многих аспектах своего существования человечество сталкивается с проблемами поистине глобального масштаба (Е.В. Рыжова, Н.Н. Сергеева, С.В. Угрюмова). Ответ на подобные вызовы возможен только путём координации усилий профессионалов, реализующих свои обязанности в разных странах. Соответственно, выпускники вузов, занятые в таких сферах, как производство, информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ), финансовый сектор, образование, медицина и мн. др., должны характеризоваться определённой степенью сформированности системы знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять эффективное межнациональное общение [1, с. 153].

При этом в текущих условиях многие студенты неязыковых вузов не относят изучение иностранных языков к числу важных образовательных задач (В.В. Борщева, В.Ю. Калиниченко, З.И. Коннова, Б.В. Мартынов, Г.В. Семенова, Д.И. Хохлова). Такая ситуация усугубляется рядом процессов. Во-первых, широкое распространение систем искусственного интеллекта зачастую создаёт у обучающихся иллюзию отсутствия необходимости развития собственных иноязычных компетенций [2, с. 10]. Во-вторых, в условиях изменения вектора международного сотрудничества может существенно ослабеть действие такого мотивирующего фактора, как осознание необходимости соответствующих знаний, умений и навыков для стажировки и/или работы в международных компаниях [3, с. 34]. В-третьих, современным студентам не всегда интересно принимать активное участие в традиционных формах организации учебной деятельности [4, с. 55–56].

С другой стороны, на современной стадии развития отечественной системы высшего образования многие учащиеся демонстрируют заинтересованность в расширении использования средств ИКТ в образовательных целях [5, с. 234]. Данная тенденция находит своё отражение в практике обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей во многих отечественных вузах. Всё более активно используются приёмы визуализации необходимого материала при помощи ИКТ, реализуются возможности сетевых образовательных платформ, вводится компьютерное тестирование [2, с. 11]. Столь же широкого распространения пока не получили и виртуальные технологии [5, с. 233]. А между тем им присущ не меньший потенциал в плане развития мотивации студентов, осваивающих неязыковые специальности, к овладению иностранным языком (Т.Н. Астафурова, И.А. Дудина, Дж. Найт, В.Е. Третьяков, И.А. Кузьмина). Рассмотрению возможностей подобных технологий посвящено настоящее исследование.

Таким образом, его цель – определить, какое влияние виртуальные технологии могут оказывать на мотивацию студентов к изучению иностранных языков в образовательном пространстве неязыковых вузов.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– дать термину «мотивация» определение, наиболее приемлемое с точки зрения её формирования у студентов нелингвистических вузов, изучающих иностранный язык;

– охарактеризовать дефиницию «виртуальные технологии»;

– осветить положительные и отрицательные аспекты их влияния на развитие мотивации к изучению ИЯ у лиц, осваивающих неязыковые специальности;

– исследовать соответствующий опыт некоторых организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации.

При этом применялись такие методы исследования, как анализ автором собственного педагогического опыта, а равно – и изучение литературы, в которой затрагивается соответствующая проблематика.

Научная новизна статьи в том, что на её страницах термину «мотивация» даётся такое определение, которое наиболее соответствует целям и задачам организации процесса её формирования у студентов нелингвистических вузов, изучающих иностранный язык.

Теоретическая значимость заключается в исследовании ключевых аспектов влияния подобных технологий на развитие мотивации к изучению соответствующей дисциплины у лиц, осваивающих неязыковые специальности на ступени ВО, как положительных, так и отрицательных.

Практическая значимость настоящего исследования сводится к анализу соответствующего опыта отечественных вузов.

Термин «мотивация» можно с определённой долей уверенности трактовать как осознание студентами нелингвистических специальностей необходимости освоения учебных программ по иностранному языку в соответствии с их устремлениями и интересами (Т.К. Гавриченкова, О.П. Демиденко, А.Г. Илюхин, С.С. Курашевич, Т.Б. Нарская, Д.С. Шипунова). В качестве её источников могут выступать мысли, чувства учащихся либо некие предметы и явления, связанные с иноязычной образовательной деятельностью [1, с. 154].

В отечественной педагогической литературе, как правило, фигурируют внутренняя и внешняя мотивации (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий). Каждая из них определяется специфической группой мотивов (табл. 1).

Таблица 1

Виды мотивации и мотивы, определяющие их

Вид мотивации	Мотивы
Внутренняя	Операционно-инструментальные (отношение студентов неязыковых вузов к определенным видам заданий) [6, с. 26]
	Коммуникативные (стремление к скорейшему овладению необходимыми языковыми компетенциями с целью организации продуктивного общения в профессиональной и иных сферах)
	Лингвопознавательные (положительное отношение к изучаемому языку) [3, с. 39]
Внешняя	Стремление учащихся к саморазвитию
	Осознанное желание достичь высоких образовательных результатов [4, с. 57]

Мотивация представляет собой важное условие успешности и продуктивности процесса обучения иностранному языку в вузе [7, с. 71–72]. Современному педагогическому работнику необходимо уделять особое внимание её развитию [8, с. 50]. Одним из перспективных путей такового является, как уже говорилось, расширение использования виртуальных технологий [9, с. 219].

Последние могут быть определены как совокупность средств ИКТ, позволяющих воспроизводить социокультурную реальность стран изучаемого языка по ходу образовательного процесса [10, с. 38]. Их грамотное применение позволяет генерировать пространство, действуя в границах которого студенты более глубоко погружаются в соответствующую культурную и социокультурную среду. Они как бы становятся участниками различных ситуаций, могущих возникнуть в соответствующих аспектах существования стран изучаемого языка [11, с. 14–15].

С точки зрения развития мотивации к освоению ИЯ у студентов нелингвистических специальностей ведущую роль играют следующие качества рассматриваемых технологий:

– облегчение активного взаимодействия между субъектами образовательных отношений;

– широкие возможности для передачи информации не только с помощью визуального канала, но и через другие чувства (О.Д. Гладкова, Е.Ф. Касьяненко, З.И. Коннова, Л.Н. Рубцова).

Благодаря таким особенностям расширение использования виртуальных технологий в процессе обучения иностранному языку лиц, осваивающих неязыковые специальности, позволяет активировать их операционно-инструментальные, коммуникативные и лингвопознавательные мотивы. Действительно, проявляя активность в виртуальной образовательной среде, будущие профессионалы смогут «посетить», например, виртуальные музеи, образовательные организации, действующие на территории других стран, аэропорты, магазины и др. [12, с. 81]. В таких условиях, максимально приближенных к ситуациям реального языкового взаимодействия, существенно интенсифицируется процесс формирования положительного отношения студентов к изучаемому языку [7, с. 75]. У них также скорее разовьётся стремление к овладению необходимыми языковыми компетенциями с целью организации продуктивного общения в различных сферах [6, с. 29]. При этом определённую роль сыграет их положительное отношение к учебной деятельности, подразумевающей широкое применение средств ИКТ [11, с. 19]. Предоставляемые виртуальными технологиями более широкие возможности для совершенствования уже имеющейся системы знаний, умений и навыков общения на изучаемом языке будут стимулировать формирование у обучающихся стремления к достижению высоких образовательных результатов [12, с. 83].

Однако, занимаясь вопросами интеграции виртуальных технологий в интересующий нас процесс, следует также упомянуть некоторые негативные моменты, связанные с их использованием [8, с. 54]. К ним относятся:

– серьёзные материальные затраты на приобретение необходимого оборудования, каковые, в свою очередь, увеличивают вероятность возникновения финансовых и бюрократических барьеров [10, с. 39].

– необходимость применения иных, непривычных большинству педагогических работников подходов при подготовке и проведении занятий с использованием таких технологий, которые могут негативно сказаться на результатах их действий при планировании и реализации иных аспектов учебных занятий [9, с. 221];

– ограниченное количество контента, доступного при работе с существующими на данный момент приложениями такого типа;

– возможный вред учащихся, особенно при длительном использовании виртуальных образовательных технологий [13, с. 14].

Свести вероятность возникновения такого рода негативных последствий к минимуму позволит использование опыта применения рассматриваемых технологий некоторыми вузами, действующими на территории Российской Федерации.

Например, их интеграция в процесс обучения ИЯ студентов нелингвистических специальностей была осуществлена преподавателями кафедры иностранных языков Тульского государственного университета [14, с. 62]. Широко используя в учебно-воспитательном процессе такую программу, как Jigspace, они с успехом формируют навыки иноязычного общения у студентов направления подготовки «Автомобиль и автомобильное хозяйство» [14, с. 64]. В результате отмечено повышение у учащихся интереса к участию в иноязычном образовательном процессе [13, с. 15–16].

В образовательном пространстве Оренбургского государственного педагогического университета в последнее время достаточно широко используются возможности виртуальной среды обучения VLE. В числе прочего широкое применение последней позволяет добиться следующих результатов:

– стимулирование развития у будущих профессионалов осознанного стремления к скорейшему освоению системы необходимых языковых компетенций с целью организации продуктивного общения в профессиональной и иных сферах, достигаемое посредством реализации методов активного обучения, при они оказываются постоянно вовлечёнными в образовательный процесс [15, с. 127];

– формирование положительного отношения студентов к изучаемому языку путём привлечения материалов, имеющих отношение к различным проблемам, могущим возникнуть в ходе осуществления ими профессиональной деятельности в ближайшем будущем [3, с. 40];

– складывание у них осознанного желания достичь высоких образовательных результатов в ходе стимуляции различных форм командной работы [15, с. 130].

Таким образом, эффективное формирование учебной мотивации является важным условием успешного завершения процесса обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей. Соответственно, педагогическим работникам современных вузов следует уделять данному аспекту повышенное внимание.

В свою очередь, эффективным путём реализации данного условия является углубление и расширение использования виртуальных технологий в учебно-воспитательном процессе. Это доказывается позитивным опытом ряда организаций высшего образования, действующих на территории РФ.

Библиографический список

1. Мещерякова О.В. Возможности использования искусственного интеллекта для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в вузе. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2023; № 6: 152–160.
2. Ачкасова Н.Н. Формирование навыков самостоятельной работы студентов на занятиях по английскому языку как средство включения их в непрерывное самообразование. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 6 (97): 10–12.
3. Ежова Т.В., Воронежьева О.В. Виртуальная среда как фактор эффективного обучения иностранному языку. *Вестник науки.* 2021; № 5 (38): 34–42.
4. Гусева Н.В. Организация контроля в процессе преподавания иностранного языка студентам экономических специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 55–57.
5. Ростовцева П.П. Виртуальная реальность в иноязычном учебном процессе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 233–235.
6. Моисеева Т.В. Высшее образование как фактор социального, гражданского и профессионального становления личности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 25–29.

7. Яценко О.В. Формирование учебной мотивации подростков средствами профориентации. *Известия Иркутского государственного университета.* Серия: Психология. 2021; Т. 37: 69–87.
8. Егоренко Т.А. Мотивация обучения как аспект самоопределения личности на этапе её допрофессионального развития. *Современная зарубежная психология.* 2019; Т. 8; № 2: 49–55.
9. Малышев И.В. Характеристика учебной мотивации учащихся-подростков в условиях современного образования. *Образование в современном мире:* сборник научных статей. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, 2020: 216–221.
10. Коннова З.И., Семенова Г.В. Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2020; Т. 6; № 2: 34–41.
11. Амелькина М.В., Карагезьян М.В. Мобильные квесты дополненной реальности как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов в условиях академической мобильности. *Современный учёный.* 2019; № 4: 14–20.
12. Мартынов Б.В. Формирование и капитализация цифрового сознания: экосистемный подход. *Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию.* 2019; Т. 5; № 2: 81–84.
13. Васина Е.А. Проектно-ориентированное обучение синхронных переводчиков-китаистов в вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 13–16.
14. Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальностей: инновации в обучении иностранным языкам в вузе. *Научный результат. Педагогика и психология образования.* 2021; Т. 7, № 3: 53–67.
15. Гулиянц А.Б. Метод проектов как средство профессиональной подготовки переводчиков в вузе. *Вестник МПГУ.* Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022; № 1 (45): 125–134.

References

1. Mescheryakova O.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta dlya povysheniya motivacii studentov k izucheniyu inostrannyh yazykov v vuze. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2023; № 6: 152-160.
2. Achkasova N.N. Formirovanie navykov samostoyatel'noj raboty studentov na zanyatiyah po anglijskomu yazyku kak sredstvo vklyucheniya ih v nepreryvnoe samoobrazovanie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 6 (97): 10-12.
3. Ezhova T.V., Voronezh'eva O.V. Virtual'naya sreda kak faktor `effektivnogo obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik nauki.* 2021; № 5 (38): 34-42.
4. Guseva N.V. Organizaciya kontrolya v processe prepodavaniya inostrannogo yazyka studentam `ekonomicheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 55-57.
5. Rostovceva P.P. Virtual'naya real'nost' v inoyazychnom uchebnom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 233-235.
6. Moiseeva T.V. Vysshee obrazovanie kak faktor social'nogo, grazhdanskogo i professional'nogo stanovleniya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 25-29.
7. Yacenko O.V. Formirovanie uchebnoj motivacii podrostkov sredstvami proforientacii. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Psihologiya. 2021; T. 37: 69-87.
8. Egorenko T.A. Motivaciya obucheniya kak aspekt samoopredeleniya lichnosti na `etape ee doprofessional'nogo razvitiya. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya.* 2019; T. 8; № 2: 49-55.
9. Malyshev I.V. Harakteristika uchebnoj motivacii uchaschihsya-podrostkov v usloviyah sovremennogo obrazovaniya. *Obrazovanie v sovremennom mire:* sbornik nauchnyh statej. Saratov: Saratovskij nacional'nyj issledovatel'skij gosudarstvennyj universitet im. N.G. Chernyshevskogo, 2020: 216-221.
10. Konnova Z.I., Semenova G.V. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov-medikov v ramkah tehnologii virtual'noj real'nosti. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2020; T. 6; № 2: 34-41.
11. Amel'kina M.V., Karagez'yan M.V. Mobil'nye kvesty dopolnennoj real'nosti kak sredstvo formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kompetencii u studentov v usloviyah akademicheskoj mobil'nosti. *Sovremennyj uchenyj.* 2019; № 4: 14-20.
12. Martynov B.V. Formirovanie i kapitalizaciya cifrovogo soznaniya: `ekosistemnyj podhod. *Intellektual'nye resursy – regional'nomu razvitiyu.* 2019; T. 5; № 2: 81-84.
13. Vasina E.A. Proektno-orientirovannoe obuchenie sinhronnyh perevodchikov-kitaistov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 13-16.
14. Konnova Z.I., Semenova G.V. Tehnologii dopolnennoj i virtual'noj real'nostej: innovacii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya.* 2021; T. 7, № 3: 53-67.
15. Guliyanc A.B. Metod proektov kak sredstvo professional'noj podgotovki perevodchikov v vuze. *Vestnik MPGU.* Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. 2022; № 1 (45): 125-134.

Статья поступила в редакцию 04.01.24

УДК 37.026.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-241-243

Shirogalina V.I., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vishirogalina@fa.ru*

WAYS TO INCREASE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AMONG ECONOMICS BACHELOR STUDENTS. The article studies one of the topical problems of the XXI century, i.e. improving the quality of foreign language training and motivation to learn the language for professional purposes in higher education. The article highlights the necessity of searching for the balance between intrinsic and extrinsic motives in the process of learning a professionally oriented language. The author defines directions of students' motivation enhancement in terms of learning a professional language including the factors of learning materials and the process of mastering language skills. The pedagogical conditions that are able to influence the foreign language training of students of economic specialties are identified. The author makes the conclusion about the necessity of cooperation among all the participants of the educational process in achieving the aim of training the prospective specialists for the national economy.

Key words: **motivation, foreign language training, specialist language training, future economists, university students**

В.И. Широгалина*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ г. Москва, E-mail: vishirogalina@fa.ru*

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В БАКАЛАВРИАТЕ

Статья посвящена одной из актуальных проблем XXI века – повышению качества иноязычной подготовки и мотивации к изучению языка специальности в высшей школе. Обосновывается необходимость поиска равновесия внутренних и внешних мотивов в ходе обучения иностранному языку для профессиональных целей. Выделены направления по повышению мотивации у студентов в условиях изучения ими языка специальности, включая факторы организации учебного материала и процесса овладения языковыми навыками. Определены педагогические условия, которые способны влиять на иноязычную подготовку студентов экономических специальностей. Делается вывод о необходимости коллаборации всех участников образовательного процесса в достижении поставленной цели по подготовке специалиста будущего для экономики страны.

Ключевые слова: **мотивация, иноязычная подготовка, обучение языку специальности, будущие экономисты, студенты вуза**

На современном этапе развития общества педагогика и психология рассматривают учебный процесс с позиции теории деятельности, важнейшим компонентом которой является мотивация. Поиск оптимальных путей формирования устойчивых компетенций в области языка специальности при подготовке специалиста любой сферы деятельности выходит на передний план. В XXI веке сложно представить сотрудника любой компании, который относится к категории «белых воротничков», без знания иностранного языка. Работодателям уже недостаточно видеть в анкетах соискателей привычную формулировку из прошлого – «читаю и перевожу со словарем». Современный специалист должен как минимум уметь вести переписку с иностранными стейкхолдерами (партнерами, инвесторами, поставщиками, клиентами, различными агентствами), узнавать из печатных источников и во время деловых поездок за границу о новинках в том секторе экономики, где он трудится. Зачастую отдел кадров ждет от кандидатов на рабочее место такого уровня владения иностранным языком, которое позволило бы им решать задачи производственного масштаба: вести переговоры, уметь урегулировать конфликты с зарубежными поставщи-

ками и клиентами, вести документацию и составлять (аналитические) отчеты на иностранном языке.

Данные требования определяют актуальность темы, которая поднимается в данной статье, а именно: каким образом можно мотивировать студентов к изучению языка специальности в высшей школе, чтобы они удовлетворяли запросы рынка труда (на примере экономических специальностей) и были успешными в своей профессиональной деятельности.

Цель исследования заключается в определении роли мотивации при обучении будущих экономистов и поиске оптимальных вариантов ее применения в ходе иноязычной подготовки бакалавров в сфере экономики.

Задачи, которые способствуют решению при достижении данной цели, включают в себя:

– определение равновесных мотивов при обучении языку специальности;

– поиск решения дидактических задач, которые способны мотивировать студентов к приросту знаний на иностранном языке;

– демонстрацию факторов психомотивационного потенциала в ходе образовательной деятельности в высшей школе;

– поиск педагогических условий, которые способны активизировать потенциал обучаемых.

Методы исследования включали в себя теоретические (знакомство и анализ специальной литературы в области психологии труда, педагогики и методики профессионального образования) и эмпирические (наблюдение за ходом освоения языка специальности бакалаврами факультета налогов, аудита и бизнес-анализа Финансового университета при Правительстве РФ; беседы с учащимися и их преподавателями; работа над рекомендациями по составлению календарно-тематического и учебно-методического планирования для студентов 3 курса, которые изучают бухгалтерский учет, анализ и аудит).

Научная новизна данной статьи заключается в предложении комбинированного средства организации материала с учетом психомотивационного потенциала, который улучшает процесс освоения знаний в области иноязычной подготовки будущих экономистов.

Теоретичная значимость – в описании психомотивационных факторов, востребованных при обучении будущих экономистов.

Практическая значимость материала представлена набором педагогических условий, выполнение которых может способствовать достижению более эффективных результатов в процессе профессионально ориентированного образования будущих специалистов экономической сферы деятельности.

Педагоги любой ступени образования знают, что мотивы учебной деятельности подразделяются на внешние и внутренние [1]. К внешним относятся мотивы, не связанные непосредственно с учебной деятельностью, имеющие основу в общих условиях жизни и воспитания человека. Они могут быть личностно ориентированными (например, стремление приобрести ту или иную профессию) или социально ориентированными (например, принести пользу людям, выполнить свой долг перед обществом, не отстать от своих товарищей и т. д.). Внутренние мотивы заложены в самой учебной деятельности, они формируются в процессе учения и зависят от содержания и методов обучения. К ним относятся познавательные интересы, любознательность, стремление к творчеству, развитие когнитивных навыков и др.

Лучшим вариантом для обеспечения эффективности учебного процесса является равновесие внутренних и внешних мотивов. Но мотив не может быть константно заданным, поскольку все мотивы формируются в процессе деятельности учащегося, а они могут изменяться. Задача педагога состоит в том, чтобы развивать и поддерживать комбинацию мотивов на определенном уровне с учетом всех аспектов учебной деятельности [2]. В связи с этим можно наметить некоторые направления по повышению учебной мотивации у студентов в условиях изучения ими языка специальности. Давно доказано, что без мотивации любое начинание обречено на провал. Вместе с тем закон оптимума мотивации Йеркса-Додсона гласит, что для эффективной и продуктивной деятельности необходим оптимальный уровень мотивации, поскольку высокий уровень мотивации приводит к ухудшению результатов и к нежелательным эмоциональным реакциям со стороны тех, кто подвергается излишнему давлению в рамках учебной или профессиональной деятельности.

Прежде всего необходимо более четко определить направленность изучения иностранного языка студентами [3], дать возможность перестроиться исходным мотивам и обогатить их новым содержанием. Значительные психомотивационные резервы скрыты в самой организации учебного материала. При обучении студентов экономических специальностей методически целесообразна ситуативно-тематическая организация подачи учебного материала, при которой ситуации и темы представлены в виде единого ситуативно-тематического фрейма. В нем относящиеся к разным сферам общения ситуации должны дополняться соответствующими темами речевых актов. Нельзя при этом сбрасывать со счетов лингвистический конструкт иностранного языка для профессиональных целей. В него входит в обязательном порядке лексический и грамматический материал на основе аутентичных материалов по специальности. Такая организация материала содержит значительный психомотивационный потенциал, т. к. базируется на следующих факторах:

А) *фактор целеполагания*. Студенты ощущают реальную цель, ясно понимая, что изучаемый язык является средством коммуникации и общения, который понадобится им сразу после окончания университета;

Б) *фактор результативности*. Типовые коммуникативные речевые ситуации могут легко прослеживаться как этапы единой программы, что позволяет достичь реально осязаемых результатов и усилить таким образом мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка;

С) *фактор квазипрофессионального общения*. При работе с квазипрофессиональными ситуациями и при решении кейсов происходит интенсивное эмоциональное общение, которое провоцирует интеллектуальную активность студентов. Кроме того, постепенное исключение родного языка из общения с параллельным прогрессирующим развитием общения на иностранном языке демонстрирует практическую значимость иностранного языка в профессии и служит побудительным мотивом к его изучению;

Д) *фактор игры*. Общение вне занятий и учебное общение включает элемент некой игры, поскольку работа с речевыми ситуациями предполагает чередование разных ролей. А игра, как показывает практика, имеет колоссальный мотивационный потенциал;

Е) *фактор профессиональной ориентации*. Потребность в изучении иностранного языка с целью использования его в последующей профессиональной деятельности мотивирует особенно сильно, когда студенты знакомятся с материальными формами вознаграждения. Специалисты со знанием языка ценятся в большей степени, а их труд оплачивается выше. Особенно наглядно этот мотив можно отработать на занятиях с будущими экономистами, ведь они умеют считать и видеть, как свою выгоду, так и полезность для предприятия. Перед преподавателем стоит задача превратить этот общий мотив в реально действующий с момента поступления на факультет и поддерживать его на протяжении всего периода обучения. Ситуативно-тематический материал включает интересные по содержанию и доступные в языковом отношении тексты, отвечающие общей профессиональной направленности студентов и представляющие информационную ценность для их будущей работы. Использование таких текстов на занятии помогает выработать навыки и умения, обеспечивающие возможность извлечения и передачи научной информации на иностранном языке. Таким образом можно подготовить студентов к успешной научной и общественной деятельности с практическим применением иностранного языка.

Для повышения мотивации очень важно исключить из учебного процесса неэффективные и неинтересные студентам приемы работы, например, методически необоснованный перевод и формальный пересказ текстов, заучивание предусмотренных программой устных тем и т. д. Необходимо внедрение прогрессивных форм проведения занятий и организации самостоятельной работы студентов. Очень важным является творческое осмысление задач, стоящих перед преподавателем, способов их достижения, что в конечном итоге привело бы к существенной интенсификации учебного процесса за счет высвобождения времени на занятиях, когда непродуктивные задания выполняются механически и не предусматривают собственного интеллектуального или креативного вклада. На основе анализа бесед с выпускниками факультета, налогов, аудита и бизнес-анализа удалось составить список самых интересных заданий, которые им запомнились на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»: обсуждение видеофрагментов из художественных фильмов по изучаемой теме, диспуты, коллоквиумы, мозговой штурм при решении кейсов из реального сектора экономики, деловые игры, анализ документации зарубежных фирм на английском языке, решение задач на самостоятельность мышления, диктоглоссы и игры на их основе, веб-квесты. Никто из опрошенных не упомянул обсуждение текстов учебного пособия и выполнение упражнений на закрепление пройденного грамматического материала.

В личностно-центрированном подходе к обучению студентов языку специальности именно личность обучаемого является центральной фигурой процесса обучения [4]. Это заставляет педагогов учитывать индивидуальные особенности студентов. Индивидуализация в учебном процессе очень эффективна, так как она позволяет затронуть эмоциональную и личностную сторону учащихся, вскрыть неиспользованные резервы, а также осуществить дифференцированный подход, который дает преподавателям возможность ставить всех учащихся в равные условия.

Немаловажная роль в учебном процессе должна отводиться и личности самого педагога высшей школы. В условиях преподавания иностранного языка для профессиональных целей первостепенная задача, стоящая перед профессорско-преподавательским составом, состоит в том, чтобы убедить студентов в необходимости изучения языка, в важности самостоятельной работы над ним. Искренняя культура общения, уважение и постоянная требовательность к студенту, вера в познавательные возможности учащихся, желание помочь им создают благоприятную атмосферу на занятиях, тем самым усиливая желание студентов изучать иностранный язык. Для достижения этой же цели преподавателю необходимо заботиться о повышении своего престижа среди студентов, обязательно учитывать потребности учащихся при отборе учебного материала [5]. Задача преподавателя заключается также и в том, чтобы при тесном сотрудничестве с профилирующими кафедрами способствовать пополнению и углублению специальных знаний студентов. Известно, что успешность обучения иностранному языку, на основе которой формируется самооценка и уровень притязаний, связана со средней оценкой по остальным предметам. То есть чем выше оценка успеваемости по другим предметам, тем успешнее результаты по иностранному языку. Это, в свою очередь, ведет к повышению самооценки и уровня притязаний и, следовательно, мотивации к изучению иностранного языка.

Определим педагогические условия, которые способны влиять на иноязычную подготовку студентов экономических специальностей. Во-первых, организация подачи учебного материала должна укладываться в рамки ситуативно-тематических требований. В неязыковом вузе обучение иностранному языку проводится не из огромной любви к нему, а потому что он является инструментом профессиональной реализации, ключом к решению производственных задач, которые могут быть сопряжены с иностранными партнерами по ведению бизнеса. Во-вторых, нужно учитывать психо-мотивационный потенциал обучения будущих экономистов языку специальности (факторы целеполагания, результативности, квазипрофессионального общения, игровых способов подачи материала, профессиональной ориентации). Этот потенциал будет находить отражение в индивидуальных особенностях каждого студента, поэтому важно уметь мотивировать к изучению языка специальности не студенческую массу в целом, а каждого участника образовательного процесса, видя в нем личность с набором уникальных характеристик и запросов. В-третьих, необходимо внедрять прогрессивные формы проведения занятий, чтобы студенты тянулись к педагогу-новатору, ждали каждого семинара с радостью и готовились к нему. В-четвертых, администрации вуза нужно поддерживать и стимулировать работу тех педагогов, которые занимаются не только научно-методической работой (пишут статьи, выступают на конференциях и включены в прочие формы медиа активности для поднятия рейтинга университета), но и развивают свой методический потенциал, находя новые интересные подходы, технологии, дидактические инструменты. Проведение встреч в школе педагогического мастерства не должно быть формальной обязанностью. Основная их цель – обогащаться за счет возможности поделиться друг с другом педагогическими и методическими новинками. Кроме того, вуз и его библиотечно-информационный комплекс должны обеспечить доступ к качественным аутентичным источникам информации на иностранном языке. В-пятых, работа с профильными (выпускающими) кафедрами становится как нельзя востребованной. Преподаватели иностранного языка не всегда знают о тонкостях профессиональной деятельности будущих специалистов, которых они обучают. Поэтому такой формат сотрудничества с коллегами, как менторство и наставничество, может самым позитивным образом повлиять на результаты освоения дисциплины «Иностранный язык».

Делая вывод о способах повышения мотивации к изучению иностранного языка при обучении языку специальности в бакалавриате, стоит подчеркнуть, что путь этот совсем не легкий, он требует усилий всех участников образовательного процесса: администрации вуза, профессорско-преподавательского состава, представителей реального сектора экономики в роли приглашенных лекторов, провайдеров интернет-данных на иностранном языке, потенциальных работодателей, самих студентов. Хочется верить, что заинтересованность в такой коллаборации способна вывести иноязычную подготовку будущих экономистов на новую высоту. А от их профессионализма во многом зависит и успешность экономики страны, и жизнь ее граждан.

Библиографический список

1. Юлдашев Ж.Г. Внутренняя и внешняя мотивация в обеспечении учебной деятельности. *Экономика и социум*. 2021; № 9 (88): 871–877.
2. Умарова Б.Х. Аспекты, направленные на формирование мотивов учебной деятельности студентов. *Endless Light in Science*. 2022; № 5-5: 22–29.
3. Хромова Е.Б. Профессиональная направленность обучения как важнейший путь повышения мотивации к изучению иностранных языков в техническом вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2020; Т. 5, № 3: 337–341.
4. Пак Н.И., Дорошенко Е.Г., Хегай Л.Б. О необходимости и возможности организации личностно центрированного обучения в вузе. *Педагогическое образование в России*. 2015; № 7: 16–23.
5. Дробышева Н.Н., Звягинцева Е.П. Учет пожеланий студентов при составлении учебных пособий: инновация или норма? *Инновации в образовании*. 2022; № 10: 21–33.

References

1. Yuldashev Zh.G. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivaciya v obespechenii uchebnoj deyatel'nosti. *`Ekonomika i socium*. 2021; № 9 (88): 871-877.
2. Umarova B.H. Aspekty, napravlennye na formirovanie motivov uchebnoj deyatel'nosti studentov. *Endless Light in Science*. 2022; № 5-5: 22-29.
3. Hromova E.B. Professional'naya napravlennost' obucheniya kak vazhnejshij put' povysheniya motivacii k izucheniyu inostrannyh yazykov v tehnicheskom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; T. 5, № 3: 337-341.
4. Pak N.I., Doroshenko E.G., Hegaj L.B. O neobhodimosti i vozmozhnosti organizacii lichnostno centrirovannogo obucheniya v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015; № 7: 16-23.
5. Drobysheva N.N., Zvyaginceva E.P. Uchet pozhelanij studentov pri sostavlenii uchebnyh posobij: innovaciya ili norma? *Innovacii v obrazovanii*. 2022; № 10: 21-33.

Статья поступила в редакцию 15.01.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-243-246

Buksha S.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kerch State Marine Technological University, Kerch, E-mail: buksha.svetlana@yandex.ru*
Poluhin E.A.*., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

STRENGTHENING OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS COMPONENT OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE MOST IMPORTANT PEDAGOGICAL CONDITION OF SPORTS AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS. Logically selected and skillfully applied pedagogical conditions greatly contribute to the cause of sports and patriotic education of student youth. Based on the approaches of Russian scientists, the article substantiates and reveals one of the essential pedagogical conditions of educational and patriotic activity, which is the strengthening of the physical culture and sports component of the information educational environment of the maritime university. The author's definition of the concept of "information and educational environment of a maritime university" is given, its structure, functions and main characteristics are shown. The essence of the physical culture and sports component, its composition, key principles of effective activity, ways to improve quality and effectiveness are revealed, advantages and disadvantages are summarized. The article has scientific novelty, theoretical and practical significance. It is of interest to the organizers of educational and patriotic activities, teaching staff and educators of educational institutions.

Key words: **informational and educational environment, pedagogical condition, sports component, sports and patriotic education, student youth**

С.Б. Букша, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», г. Керчь, E-mail: buksha.svetlana@yandex.ru*
Е.А. Полухин, *канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

УСИЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СПОРТИВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Делу спортивно-патриотического воспитания студенческой молодежи в значительной мере способствуют логично подобранные и умело применённые педагогические условия. В статье на основе подходов отечественных ученых обосновывается и раскрывается одно из существенных педагогических условий спортивно-патриотической деятельности, каким является усиление физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды морского вуза. Приведено авторское определение понятия «информационно-образовательная среда морского университета», показана её структура, функции и основные характеристики. Раскрыта сущность физкультурно-спортивного компонента, его состав, ключевые принципы эффективной деятельности, пути повышения качества и результативности, обобщены достоинства и недостатки. Статья обладает научной новизной, теоретической и практической значимостью. Она представляет интерес для организаторов спортивно-патриотической деятельности, преподавательского состава и воспитателей учебных заведений.

Ключевые слова: **информационно-образовательная среда, педагогическое условие, спортивный компонент, спортивно-патриотическое воспитание, студенческая молодежь**

Цифровизация образовательного процесса – приоритетная задача модернизации системы высшего образования. В «Стратегии развития цифрового общества Российской Федерации на 2017–2030 гг.» сказано, что инновационные цифровые технологии способствуют формированию личности гражданина, развивают навыки получения, использования и распространения достоверной информации с учётом стратегических национальных приоритетов Российской Федерации. Информационные технологии внедряются во все сферы жизни студенческой молодежи, а значит, физическая культура и спорт не могут быть отделены от общей тенденции цифровизации.

Спортивно-патриотическое воспитание студенческой молодежи неразрывно связано с процессом формирования информационно-образовательной среды в морском университете. Проведенный опрос курсантов морского университета (декабрь 2023 г.) показал, что 88% юношей и девушек постоянно интересуются спортивными событиями в интернете; 74% юношей признались, что следят по телетрансляциям за результатами игр сборной России по футболу, хоккею, баскетболу и волейболу. В индивидуальных беседах с респондентами установлено, что 63% из них знают выдающихся спортсменов нашей страны; 61% смогли перечислить результаты выступлений российских команд на олимпийских играх и чемпионатах мира и Европы.

Возможности электронных ресурсов университета, разработка информационных порталов, создание условий для доступности и эффективности учебного и воспитательного процесса способствуют активизации интереса курсантов к физкультуре и спорту.

На наш взгляд, эффективность воспитательной работы повысится при условии успешного формирования и развития физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды морского университета.

В ходе анализа научных публикаций были определены следующие *тенденции*, подтверждающие актуальность *темы*:

– крайне сложная международная и военно-политическая обстановка в мире, требующая консолидации граждан России и их реального участия в укреплении экономического и оборонного потенциала страны;

– необходимость максимального использования ресурсов информационно-образовательной среды, её физкультурно-спортивного и воспитательного компонентов в интересах формирования патриотизма у студенческой молодежи, готовности к защите Отечества.

Развитие чувства патриотизма у студенческой молодежи, гордости за спортивные достижения страны требует поиска новых форм и методов воспитательной работы. В данном контексте целесообразность и актуальность проведения намеченного исследования не вызывает сомнений.

Цель исследования: определение физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды морского университета как педагогического условия для активизации спортивно-патриотического воспитания студенческой молодежи.

Задачи исследования:

– определение понятия «информационно-образовательная среда морского университета»;

– выявление сущности и структуры физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды морского университета;

– определение роли физкультурно-спортивного компонента в спортивно-патриотическом воспитании студенческой молодежи, его достоинств и недостатков.

Методы исследования: теоретический анализ; обобщение; конкретизация; анализ нормативно-правовых документов; опыта применения потенциала информационно-образовательной среды.

Научная новизна: разработана и предложена научная идея применения потенциала физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды в процессе спортивно-патриотического воспитания курсантов морского университета.

Теоретическая значимость: разработаны принципы использования ресурсов физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды университета как педагогическое условие активизации спортивно-патриотического воспитания студенческой молодежи.

Практическая значимость заключается в возможности эффективного использования предложенного педагогического условия в практике спортивно-патриотического воспитания студенческой молодежи.

Проблема спортивно-патриотического воспитания студенческой молодёжи в отечественной педагогике пока не получила достаточного изучения. Теме исследования потенциала педагогических условий спортивно-патриотического воспитания студенческой молодежи посвящены исследования И.А. Прилюдько (2007); Д.З. Джандарова (2011) и других учёных. Однако данные авторы не включают физкультурно-спортивный компонент в структуру информационно-образовательной среды (ИОС) системы высшего образования. Кроме того, многие исследователи патриотической тематики в своих работах при выборе педагогических условий не уделяют внимания воспитательным возможностям физической культуры и спорта.

Так, Н.Г. Тимакова, исследовавшая социально-педагогические условия патриотического воспитания студенческой молодежи в процессе культурно-досуговой деятельности, выявила и обосновала комплекс педагогических условий, необходимых для результативного проведения воспитательно-патриотической деятельности. Однако автор не рассматривала физическую культуру и спорт в контексте педагогических условий [1]. И.П. Финский, изучая педагогические условия эффективности патриотического воспитания в системе высшего военного образования, также не включал физическую культуру и спорт в поле исследований педагогических условий [2].

Анализ научной литературы позволяет заключить, что сегодня следует обосновать основные сущностные положения применения физкультурно-спортивного компонента ИОС в целях патриотического воспитания студентов и курсантов.

Классики отечественной науки К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и другие акцентировали внимание на существенное влияние среды на процесс формирования, становления и развития личности.

К.Д. Ушинский призывал рассматривать личность обучающегося как живущую, действующую и развивающуюся в определенной среде [3]. Л.С. Выготский утверждал, что именно «среда определяет развитие человека через переживание среды» [4, с. 383]. Особо значимым является формула воспитания, предложенная Л.С. Выготским: «Воспитание осуществляется через собственный опыт, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [5, с. 35]. С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что проблема развития и формирования личности тесно связана со средой, которую люди сами могут качественно изменить, улучшить, что существенно влияет на результативное изменение самой личности [6]. Таким образом, чем шире поле активности и социальных контактов личности, тем эффективнее влияние среды на её становление. Информационная среда современного цифрового мира создает особые уникальные возможности, которые важно учитывать в работе с молодёжью.

О значимости факторов среды в процессе воспитания личности пишет О.Ю. Ефремов: «Поскольку человек объединяет в себе как природное, так и социальное, культурное, духовное начало, то каждое из них также является фактором воспитания». Ученый к социальным факторам воспитательного значения относит основные аспекты жизнедеятельности государства и общества; создание нормативно-правовой базы как условия и предпосылки для формирования и развития личности гражданина; подготовку кадров для общественных, образовательных и культурно-досуговых организаций, имеющих функции воспитания молодёжи [7, с. 89–90].

Существенный вклад в обоснование средового подхода в воспитании внес Ю.С. Мануйлов, определяющий его как «систему действий со средой, обеспечивающих её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [8, с. 6].

Следовательно, среда имеет огромное влияние на формируемую личность. Влияние социальной среды проявляется на институциональном (образовательные и другие организации), социально-психологическом (трудовые коллективы), межличностном (субъектное взаимодействие членов коллектива) и личностном (процесс самовоспитания) уровнях. Условия социальной среды формируют обстановку, в которой определенные факторы оказывают специфическое воздействие. Таким образом, можно определить педагогические условия, как достаточно подвижные, меняющиеся под влиянием культурных, исторических и других процессов внешние обстоятельства, которые можно конструировать для достижения поставленных целей.

С конца XX века наблюдается развитие информационно-образовательной среды (ИОС), тесно связанное с началом применения электронной вычислительной техники в образовательном пространстве. Интерес к этой теме существенно возрос с учетом возможностей современных информационных технологий. В отечественной педагогике бытуют различные подходы к определению сущности феномена «информационно-образовательная среда». Так, А.А. Андреев [9] придерживается взгляда, что ИОС – это определённая педагогическая система, и её необходимое качественное обеспечение включает: нормативно-правовую, материально-техническую, финансово-экономическую и маркетинговую подсистемы, а также менеджмент. О.А. Ильченко [10] видит ИОС как системно организованную совокупность компонентов обеспечения учебного процесса (учебно-методического, информационного, технического) позволяющие осуществлять эффективную профессиональную подготовку студенческой молодежи. И.М. Осмоловская и Ю.Е. Шабалин позиционирует ИОС как среду, богато оснащенную информационными ресурсами, что разрешает проводить процесс обучения на высоком уровне, соответствующем всем современным требованиям [11, с. 22]. Л.Н. Кечиев и соавторы подчеркивают, что ИОС представляет собой некую специфическую совокупность технических средств, применение которых содействует качественной реализации образовательного процесса в учебном заведении [12, с. 37].

Основываясь на подходах отечественных ученых, будем исходить из понимания информационно-образовательной среды (ИОС) морского университета как комплекса постоянно развивающихся компонентов образовательного процесса, его программно-сетевого, научно-методического и коммуникативно-технического обеспечения, способствующего эффективной образовательной и воспитательной деятельности, личностному развитию и подготовке выпускника как компетентного специалиста, востребованного на современном рынке труда.

ИОС высшего учебного заведения имеет свою структуру. Однако каждый автор включает в её состав различные компоненты. По мнению А.А. Андреева, структура ИОС содержит печатные и электронные носители информации, информационно-технические средства, прикладные программы, программные

продукты. По мнению Е.А. Волковой, у ИОС структурными элементами являются управленческий, кадровый, информационно-содержательный, организационно-коммуникативный и технико-технологический [13, с. 376]. М.Ю. Корнилова и А.Н. Томилин полагают, что ИОС вуза состоит из следующих компонентов: организационная структура, предметная среда, воспитательная среда, программная среда, коммуникационно-технологическая среда, методическая среда [14].

В ходе изучения специфики деятельности ИОС морского университета были определены следующие компоненты её структуры:

1. *Субъекты образовательного процесса*: это основные носители информации, отвечающие за её объективность, научность, актуальность и широту. Субъектность проявляется в готовности осуществлять открытое общение и решать образовательные задачи в постоянно меняющихся условиях на принципе интерактивности; это передача передового опыта и расширенный обмен информацией с помощью современных коммуникативных средств; организация коллективного взаимодействия и работа в группах.

2. *Печатные материалы* (учебные пособия, программы, тесты, контрольные задания, глоссарии, справочники и другие). Преимуществом данного компонента ИОС является наличие свободного доступа к методическим материалам, обучение расширенным способам поиска информации; проверка её научности, возможность глубокой аналитической работы, а также хранение и обработка множества текстовых литературных источников.

3. *Электронные материалы:* электронная библиотека университета и электронные библиотечные сети, а также другие электронные интерактивные ресурсы сегодня являются незаменимыми и неотъемлемыми образовательными ресурсами.

4. *Мультимедийное оборудование*: аудитории с компьютерным оборудованием, проекторами, интерактивными досками, выходом в Интернет, обеспечивающие качественное проведение лекций, научно-практических конференций, дискуссий, презентаций, групповых бесед и других мероприятий. Возможность группового просмотра видеофайлов позволяет грамотно осуществлять морскую подготовку, обсуждать технологические процессы, оказывать воспитательное влияние при анализе различных производственных ситуаций и многое другое.

5. *Порталы для дистанционной образовательной деятельности* обеспечивают удаленный доступ к ресурсам образовательной организации. Это современные возможности не прерывать образовательную и воспитательную деятельность даже во время практической подготовки, нахождения курсантов в море, во время службы в армии, участия в спортивных сборах и соревнованиях и т. д.

6. *Современное техническое и программное компьютерное обеспечение* (CD-ROM, файлы различного вида и назначения, программы и др.); программное обеспечение морского образования позволяет создавать виртуальную среду, погружаясь в которую курсанты учатся управлять техническими системами, действовать в сложных аварийных ситуациях, отрабатывать алгоритмы профессиональных действий в команде.

7. *Физкультурно-спортивный компонент* (порталы поддержки студенческого спорта, интернет-сообщества болельщиков, учебно-спортивные материалы, материально-техническая база, кадровый потенциал, музей спортивных достижений, спортивная и рекреационная инфраструктура и др.). Содержание данного компонента основывается на культивировании физкультурно-спортивных ценностей, мировых и отечественных спортивных традиций, спортивных идеалов, эталонов и образцов поведения.

Мы исходим в своём исследовании из понимания того, что физкультурно-спортивный компонент есть важный составной элемент современной информационно-образовательной среды университета. Возможности ИОС способствуют обогащению знаний и практического опыта студенческой молодежи в сфере спортивно-патриотического воспитания. Специфическими особенностями физкультурно-спортивного компонента ИОС являются следующие: возможность постоянного доступа к информации о спортивных событиях в вузе, стране, мире; конструктивное сотрудничество с успешными спортсменами и выдающимися тренерами; формирование гордости за отечественный спорт и его достижения; обмен спортивным опытом; проведение виртуальных и дистанционных соревнований и спартакиад; содействие физическому и спортивному совершенствованию; стимулирование готовности к воинской службе и защите Отечества.

Изучение нормативно-правовых документов («Федеральный государственный стандарт высшего образования», «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации до 2025 года», Государственная программа «Развитие физической культуры и спорта», «Стратегии развития цифрового общества Российской Федерации на 2017–2030 гг.») и анализ научной литературы по теме исследования позволил вычленить следующие функции физкультурно-спортивного компонента ИОС морского университета:

1) обеспечение информационного сервиса для преподавателей и курсантов по вопросам организации физкультурно-спортивной деятельности;

2) информационное обслуживание процесса физкультурно-спортивного и патриотического воспитания курсантов;

3) анализ реальных физкультурно-спортивных потребностей студенческой молодежи;

4) активное взаимодействие преподавателей и курсантов в процессе спортивно-патриотического воспитания;

5) управление процессом физкультурно-спортивного и патриотического воспитания, в том числе дистанционное освоение программ;

7) осуществление образовательного процесса по целевой программе спортивно-патриотического воспитания.

Ключевыми принципами эффективной деятельности физкультурно-спортивного компонента ИОС морского вуза являются:

– *принцип насыщенности:* требует соответствия ИОС содержанию ФГОС ВО, РУПов, спортивных и воспитательных программ, возрастным особенностям курсантов;

– *принцип трансформируемости:* призывает к конструктивно-творческому изменению предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, меняющихся интересов и возможностей в сфере физкультуры и спорта;

– *принцип полифункциональности:* ориентирует на предоставление курсантам множества возможностей, качественное обеспечение всех составляющих процесса физкультурно-спортивного компонента;

– *принцип вариативности:* предполагает систематическую смену видов воспитательно-патриотической деятельности, конструирования педагогических ситуаций, стимулирующих участие в спортивной, физкультурной, волонтерской, массово-политической, воспитательной, культурно-досуговой работе патриотической направленности;

– *принцип доступности:* заключается в соблюдении строгого соответствия содержания, методов и форм физкультурно-спортивного компонента возрастным особенностям курсантов, уровню их умственного и физического развития;

– *принцип психологической и педагогической безопасности*: защита личности, обеспечение психологической поддержки, комфортности личности и гармоничного личностного роста.

Перспективное развитие физкультурно-спортивного компонента ИОС морского университета возможно при реализации вышеперечисленных условий и принципов.

Формами активизации спортивно-патриотического воспитания студенческой молодежи через компоненты информационно-образовательной среды морского университета могут служить освещение спортивных событий на официальном сайте университета; создание виртуального музея спортивных достижений отечественного спорта; разработка интерактивных образовательных, научных, спортивных программ; использование ресурсов Интернета для повышения квалификации; разработка материалов для тематических мероприятий; проведение дистанционных виртуальных конференций, дискуссий, встреч с выдающимися спортсменами, тренерами, ветеранами спорта; организация трансляций межвузовских спортивных соревнований; создание спортивных клубов болельщиков и другие виды информационного обеспечения.

К достоинствам целенаправленного применения физкультурно-спортивного компонента ИОС в интересах спортивно-патриотического воспитания можно отнести возможность его целевого использования для обеспечения круглосуточного доступа к информации; возможность погружения в виртуальные условия, приближенные к реальным; уменьшение аудиторной нагрузки преподавателей; содействие знакомству курсантов со спортивными достижениями мирового и отечественного спорта; формирование идеала патриотизма и самоотдачи на примере достижений выдающихся спортсменов.

К недостаткам следует отнести то, что при переходе на активное использование электронной составляющей физкультурно-спортивного компонента ИОС сокращается реальное время, уделяемое физической подготовке, прямое общение и взаимодействие между курсантами и преподавателями. Поэтому необходимо гармонично сочетать традиционные источники информации и цифровые, соблюдать гигиеническое нормирование времени работы с цифровыми носителями; структурировать информационно-образовательное пространство согласно меняющимся условиям современного мира, его инновациям, которые быстро вытесняют устаревшие формы и методы работы с молодежью.

Физическая культура и спорт – важнейшие составляющие общей культуры общества, представляющие существенный интерес для современной студенческой молодежи, воспитательный потенциал которых следует всемерно применять в интересах спортивно-патриотического воспитания будущих специалистов морской отрасли. Значимая роль в спортивно-патриотическом воспитании отводится выбору и реализации определенных педагогических условий, понимаемых как уникальный комплекс целенаправленных методов, форм, обстоятельств, специально созданных в образовательном пространстве университета и обеспечивающих высокую результативность процесса формирования патриотизма у студенческой молодежи.

Важным педагогическим условием спортивно-патриотического воспитания студенческой молодежи является усиление физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды морского университета. Информационно-образовательная среда, дополненная физкультурно-спортивным компонентом, позволяет успешно реализовывать инновационные разработки и специфические технологии цифровых ресурсов.

Потенциал информационно-образовательной среды позволяет использовать физкультурно-спортивный компонент для формирования у курсантов необходимых компетенций, обогащения знаний о физической культуре и спорте, достижениях российских спортсменов; для формирования гордости за отечественный спорт и нашу страну; для выработки мотивации физического совершенствования, активного участия в массово-спортивных мероприятиях, готовности к воинской службе и защите Отечества.

Библиографический список

1. Тимакова Н.Г. *Социально-педагогические условия патриотического воспитания студенческой молодежи в процессе культурно-досуговой деятельности*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Казань, 2012.
2. Финский И.П. *Педагогические условия эффективности патриотического воспитания в системе высшего военного образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Томск, 2009.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. *Вопросы воспитания*. Москва: Просвещение, 1974; Т. 1.
4. Выготский Л.С. Кризис семи лет. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984; Т. 4; 376–385.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. *Психология и педагогика среды: конспект работ*. Костанай: ГорУО, 1997.
6. Рубинштейн С.Л. Развитие и обучение. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2002: 150–160.
7. Ефремов О.Ю. *Педагогика*. Санкт-Петербург: Питер, 2010.
8. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Москва; Нижний Новгород: Издательство Волго-Вятской академической государственной службы, 2002.
9. Андреев А.А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах. *Инновации в образовании*. 2004; № 6: 98–112.
10. Ильченко О.А. *Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: На примере подготовки специалистов с высшим образованием*. Available at: http://www.dissercat.com/content/
11. Осмоловская И.М., Шабалин Ю.Е. *Состав и структура модели образовательного процесса в информационно-образовательной среде*. Владимир: Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2014; № 19 (38): 18–32.
12. Кечиев Л.Н., Путилов Г.П., Тумковский С.Р. Методы и средства построения образовательного портала технического вуза. *Открытое образование*. 2002; № № 2: 34–42.
13. Волкова Е.А. Организация информационно-образовательной среды в ОУ как средство реализации требований ФГОС. *Образовательная среда сегодня: стратегии развития*: материалы II Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015: 376–377.
14. Корнилова М.Ю., Томилин А.Н. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.

References

1. Timakova N.G. *Social'no-pedagogicheskie usloviya patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi v processe kul'turno-dosugovoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Kazan', 2012.
2. Finskij I.P. *Pedagogicheskie usloviya `effektivnosti patrioticheskogo vospitaniya v sisteme vysshego voennogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2009.
3. Ushinskij K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. *Voprosy vospitaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1974; T. 1.
4. Vygotskij L.S. Krizis semi let. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1984; T. 4; 376-385.
5. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. *Psihologiya i pedagogika sredy: konspekt rabot*. Kostanaj: GorUO, 1997.
6. Rubinshtejn S.L. Razvitie i obuchenie. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002: 150-160.
7. Efremov O.Yu. *Pedagogika*. Sankt-Peterburg: Piter, 2010.
8. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Moskva; Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo Volgo-Vyatskoj akademicheskoj gosudarstvennoj sluzhby, 2002.
9. Andreev A.A. Nekotorye problemy pedagogiki v sovremennyh informacionno-obrazovatel'nyh sredah. *Innovacii v obrazovanii*. 2004; № 6: 98-112.
10. Il'chenko O.A. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya razrabotki i primeneniya setevyh kursov v uchebnom processe: Na primere podgotovki specialistov s vysshim obrazovaniem*. Available at: http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razrabotki-i-primeneniya-setevykh-kursov-v-uchebnom
11. Osmolovskaya I.M., Shabalin Yu.E. *Sostav i struktura modeli obrazovatel'nogo processa v informacionno-obrazovatel'noj srede*. Vladimir: Vladimirskij gosudarstvennyj universitet im. A.G. i N.G. Stoletovyh, 2014; № 19 (38): 18-32.
12. Kechiev L.N., Putilov G.P., Tumkovskij S.R. Metody i sredstva postroeniya obrazovatel'nogo portala tehnicheskogo vuza. *Otkrytoe obrazovanie*. 2002; № № 2: 34-42.
13. Volkova E.A. Organizaciya informacionno-obrazovatel'noj sredy v OU kak sredstvo realizacii trebovanij FGOS. *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: Interaktiv plyus, 2015: 376-377.
14. Kornilova M.Yu., Tomilin A.N. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-246-248

Tomilin A.N., *Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Kasimova N.S.*, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: www.aumsu.ru*

THE ESSENTIAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF STUDENTS. The transformational processes in full swing in the Russian Federation urgently require strengthening the education of student youth and the formation of a high spiritual and moral culture among them. The article provides the essential foundations for forming the spiritual and moral culture in students. The most important factors confirming the relevance of the topic are contained. The objective of the publication is to familiarize the general pedagogical community with the content of the essential foundations of the formation of the spiritual and moral culture of modern student youth in the course of educational work. The authors in their research relied on a set of pedagogical methods, including: analysis of scientific publications of domestic and foreign authors, generalization, abstraction, synthesis, forecasting. Based on the approaches of Russian scientists and researchers, the definition of the term "spiritual and moral culture of student youth" has been concretized. The proposed essential provisions contain the following components: purpose, objectives, principles, directions, implementation mechanism, methods and forms of work, the result of educational activity. A well-thought-out and systematic application of the developed essential foundations in educational activities will make it possible to give scientific support, logical focus and effectiveness to educational activities.

Key words: **relevance, education, spiritual and moral culture, essential foundations, student youth, factors, phenomenon**

А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф. Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Н.С. Касимова*, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: www.aumsu.ru*

СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Трансформационные процессы, активно проводимые в Российской Федерации, настоятельно требуют усиления воспитания студенческой молодежи, формирования у неё высокой духовно-нравственной культуры. Настоящая статья посвящена обоснованию сущностных основ развития духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи. Содержатся важнейшие факторы, подтверждающие актуальность темы. Цель публикации – ознакомить широкую педагогическую общественность с содержанием сущностных основ формирования духовно-нравственной культуры современной студенческой молодёжи в ходе учебно-воспитательной работы. Авторы в своём исследовании опирались на комплекс педагогических методов, включающий анализ научных публикаций отечественных и зарубежных авторов, обобщение, абстрагирование, синтез, прогнозирование. С учетом взглядов современных ученых и исследователей конкретизировано сущностное толкование понятия «духовно-нравственная культура студенческой молодёжи». Разработанные теоретические положения содержат ряд элементов: цель, задачи, принципы, направления, механизм реализации, методы и формы работы, результат воспитательной деятельности. Продуманное и систематизированное применение разработанных сущностных основ в воспитательной деятельности даст возможность придать воспитательной деятельности научную опору, логическую целенаправленность и результативность.

Ключевые слова: **актуальность, воспитание, духовно-нравственная культура, сущностные основы, студенческая молодежь, факторы, феномен**

Воспитание подрастающих поколений и молодежи всегда была прерогативой старшего поколения. Молодежь, особенно студентов, надо готовить не только к предстоящей профессиональной деятельности, но и к выполнению священной функции – сохранения России, укрепления её безопасности, экономического и оборонного потенциала.

Актуальность темы исследования подтверждается совокупностью факторов:

– активизаций западными странами информационной войны в отношении Российской Федерации, её граждан и военнослужащих;

– насыщением информационного пространства нашей страны ложными, фальсифицированными материалами, фейками, оказывающими негативное информационно-психологическое воздействие на граждан, в том числе и молодежную аудиторию;

– потребностью передачи духовно-нравственного арсенала и опыта духовно-нравственной культуры современной студенческой молодежи;

– недостаточно сформированным аналитическим и критическим мышлением у части студенческой молодежи;

– преклонением некоторых молодых людей перед западным образом жизни, их демократией, культуре, ценностях, что сформировало у них ложное представление о нравах и порядках в США и Европе, желание переехать туда на постоянное место жительства и вести праздный образ жизни;

– наличием у некоторых юношей и девушек искаженного мнения о российском образе жизни, наших традициях и обычаях, отечественных ценностях и культуре.

В отечественной педагогике категория «цель» понимается как некое заблаговременное мысленное представление о предстоящем результате педагогической деятельности, которую следует осуществить [1].

Цель исследования: с опорой на подходы отечественных и западных ученых разработать сущностные основы феномена «духовно-нравственная культура студенческой молодёжи» (ДуНК СМ) как научной базы проводимой диссертационной деятельности по её формированию в ходе учебно-воспитательной работы.

Намеченная цель требует последовательного решения вытекающих задач:

– осуществить поиск, отбор и изучение необходимой научной литературы;

– проанализировать важнейшие научные положения и авторские подходы к сущности феномена ДуНК СМ;

– дать авторское определение термину ДуНК СМ;

– разработать сущностные основы формирования ДуНК СМ в процессе учебно-воспитательной деятельности;

– определить научную новизну, теоретическую и практическую значимость разработанных сущностных основ формирования ДуНК СМ.

Тема формирования ДуНК СМ всегда была в центре внимания ученых, как отечественных, так и западных.

Основы теории и практики ДуНК СМ заложили классики российской педагогики К.Д. Ушинский, В.В. Зеньковский, С.А. Рачинский и др.

К примеру, К.Д. Ушинский [2] утверждал, что воспитание совершенного, культурного, интеллигентного человека есть главная цель воспитания. Такому воспитаннику должны быть свойственны гуманизм, образованность, трудолюбие, религиозность, патриотизм, чувство долга.

Существенный вклад в становление и развитие теории духовно-нравственной культуры внесли такие ученые, как Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк, В.А. Караковский, В.А. Сухомлинский, В.Д. Шадриков, Н.Е. Щуркова и др.

Так, Ш.А. Амонашвили [3] для формирования духовности личности рекомендует проводить «Уроки духовной жизни», обогащающие воспитанника лучшими человеческими качествами: добротой, справедливостью, нравственными и культурными ценностями, любовью к Родине и российскому народу. Е.В. Бондаревская [4] видит целью воспитания формирование человека культуры как свободной личности, способной к самоопределению в современном мире культуры. Н.Е. Щуркова [5] отмечает, что смысл воспитания заключается в восхождении подрастающей личности к культуре социума, овладению его лучшим опытом, традициями и ценностями, что обеспечит самостоятельное самоопределение, честную, творческую и достойную жизнь человека в российском обществе.

В современный период существенный вклад в трактовку сущности и различных аспектов феномена «духовно-нравственная культура» внесли такие ученые и исследователи, как Х.Ф. Боташева, Д.Н. Денисова, Л.П. Илларионова, Е.И. Минаева, Н.С. Пичко, Н.Е. Шилова и др.

Согласно взглядам Х.Ф. Боташевой [6], «духовно-нравственная культура» есть «детерминирующая профессиональная характеристика» любого профессионала. Л.П. Илларионова [7] позиционирует данный феномен как «сложное интегрированное качество личности». Е.И. Минаева видит его как комплекс «личностно значимых качеств, интегрирующих гуманитарные знания о народах, их истории, культуре, ценностях, этнических особенностях» … регулирующие «действия и поступки студентов» [8, с. 9]. Н.С. Пичко придерживается точки зрения, что «духовно-нравственная культура» – это «развитый механизм личностной саморегуляции», содействующий ориентации в мире ценностей и обеспечивающий должную коммуникацию с соотечественниками, коллегами, близкими [9]. Н.Е. Шилова говорит о «духовно-нравственной культуре» воспитанника как важнейшей составной части его личной культуры, включающей следующие компоненты культуры: этическое мышление, когнитивность, чувства, рефлексию, коммуникацию, креативность и эстетику [10, с. 10].

Следовательно, духовно-нравственная культура студента есть сложное интегрированное качество, в основе которого лежит комплекс положительных ценностей, установок и идеалов, определяющих и регулирующих моральное, профессиональное и этическое поведение личности в любой ситуации жизни.

Западные ученые сконцентрировали свое внимание на трех направлениях духовно-нравственной культуры молодых поколений: религиозном (Канада, Молдова, Румыния, большинство мусульманских стран), гражданско-демократическом (Бразилия, Македония, Турция и др.); мировоззренческом (Англия, Канада, Малазия, Словакия, США, и др.) [11]. Представители первого направления – A.D. Manea, R.M. Niculescu, M. Norel – приравнивают нравственное воспитание к религиозному и рекомендует его к изучению в школе, что обеспечит формирование у каждого учащегося необходимых нравственных качеств и оздоровит нацию. Авторы, относящиеся ко второму направлению (В. Арантес, У. Арауджо, Ф. Кубукку, Е. Петрова-Джиорджиева и др.), исходят из понимания нравственности как совокупности качеств и взглядов гражданина конкретного социума, потребных ему для успешной жизнедеятельности и достойного поведения. Ученые третьего направления (Т. Ван, М.З. Масмузидин, А. Принсип, Л. Ратс, Р. Риерсон С. Симон, П. Фридрихова, М. Хармин, С.С. Хельвиг, Я. Янг и др.) опираются на идею о том, что «нравственное мышление и нравственные действия индивида являются прямым следствием его представлений о мире» [11, с. 16].

Следовательно, в западных странах также считают, что подрастающее поколение, студенческая молодежь должны соответствовать требованиям социума и государства, придерживаться существующей морали, быть законопослушной, патриотичной.

Из работ Е.В. Бондаревской, Л.П. Илларионовой и др. следует, что современный молодой человек (студент) со сформированной духовно-нравственной культурой обязан обладать следующими духовно-нравственными ценностями: патриотизмом; честью; совестью; человеколюбием; справедливостью; волей; личным достоинством; верой в добро; стремлением к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьи и Отечеством.

Следовательно, ДуНК СМ представляет собой интегрированное качество личности, которое формируется в процессе соответствующего обучения и воспитания, предполагающем наличие научно разработанных концептуальных основ.

Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодёжи. Анализ трудов Е.В. Бондаревской, Л.П. Илларионовой, Н.С. Пичко, А.Н. Томилина, Н.Е. Щурковой и др. показывает, что составными элементами сущностных основ являются цель и задачи, методологические подходы и принципы, направления работы и механизмы реализации, методы и формы, а также планируемый результат.

Последовательно раскроем их содержательные положения.

Целью формирования ДуНК СМ является привитие им необходимых качеств, ценностей, норм, установок и идеалов, потребных для жизнедеятельности в современном социуме и мире.

Реализация поставленной цели требует решения следующих задач:

1. Осуществить поиск, отбор и изучение необходимой философской, психологической, педагогической и социологической литературы.
2. Проанализировать практику формированию ДуНК СМ.
3. Произвести выбор необходимых методологических подходов для качественного проведения исследования.
4. На основе выбранных методологических подходов определить механизмы формирования высокого уровня ДуНК СМ.

Опыт качественного проведения исследования и учет намеченной цели позволил выбрать в качестве основных следующие методологические подходы:

– *аксиологический* (требует рассматривать личность студента как высшую ценность общества и необходимость обогатить её традиционными отечественными духовно-нравственными ценностями);

– *культурологический* (требует, чтобы основой воспитательного процесса по формированию ДуНК СМ стали отечественные культура и ценности, российская педагогика);

– *деятельностный* (требует включить студенческую молодежь в активную и творческую деятельность по самостоятельному овладению отечественными духовно-нравственными ценностями и формированию у себя высокой духовно-нравственной культуры);

Исходными руководящими положениями проведения настоящего исследования являются *принципы*:

– *системности* (ориентирует на рассмотрение ДуНК СМ как сложной системы, состоящей из взаимосвязанных элементов);

– *научности* (ориентирует на применение всего нового, что разработано педагогикой в сфере формирования духовно-нравственной культуры личности);

– *целостности учебно-воспитательного процесса* (ориентирует на необходимость организовать и осуществлять процесс формирования духовно-нравственной культуры как единое целое);

– *сотрудничества* (ориентирует на организацию творческого, конструктивного взаимодействия между преподавателем и воспитанниками, доминирование диалога, совместной деятельности, партнерских отношений);

– *приоритетности традиционных российских духовно-нравственных ценностей* (ориентирует на непременное применение всего арсенала и потенциала традиционных российских духовно-нравственных ценностей, их сохранение и укрепление);

– *преемственности* (ориентирует на конструктивно-творческое овладение лучшим духовно-нравственным опытом старших поколений россиян);

– *учета возрастных особенностей и интересов студенческой молодежи* (ориентирует на логический выбор методов и форм воспитательной работы, учета всей палитры качеств и способностей студентов, их характера, темперамента, потребностей, мотивов и интересов).

Основными направлениями формирования ДуНК СМ *являются*:

– воспитание патриотизма и гражданственности (позволяет укрепить любовь и верность своему Отечеству; выработать активную гражданскую позицию личности; формирует готовность к добросовестному и самоотверженному служению России);

– воспитание устойчивого морального сознания и твердых нравственных убеждений (позволяет вооружать молодого человека моралью общества; уяснить сущность таких ценностей, как добро и зло, справедливость, совесть, достоинство и др.; овладеть правилами коммуникации с людьми и поведения в обществе; формировать у молодежи глубоко укорененные ценности, принципы и верования, обеспечивающие способность к моральной оценке и самооценке);

– воспитание трудолюбия (позволяет сформировать у студентов: а) ценностное отношение к трудовой деятельности; б) уважительное отношение к труду и человеку труда; в) стремление овладеть трудовым опытом; г) желание участвовать в социально значимом труде; д) готовность добросовестно и результативно трудиться);

– формирование экологической культуры (позволяет развивать: а) гуманное отношение к природе; б) способность воспринимать и чувствовать её красоту; в) умение осторожно и бережно относится ко всем элементам и составляющим природы);

– формирование семейных ценностей (позволяет студентам ознакомиться с иерархией таких ценностей и принять их к руководству: любовь, единобрачие, верность, взаимоуважение, ответственность, честность, доверие, взаимоподдержка, забота друг о друге, защита друг друга и др.);

– эстетическое воспитание (позволяет формировать у студенческой молодежи эстетическое отношение к действительности, способность воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, жить и творить по законам красоты).

Механизм реализации настоящих основ предусматривает: а) создание и управление системой формирования ДуНК СМ; б) творческую разработку содержания педагогического процесса формирования ДуНК СМ; в) определения этапов деятельности: 1) исходный (позволяет оценить реальный уровень ДуНК СМ 2) творческий (позволяет разработать целевую программу формирования ДуНК СМ); 3) обучения и воспитания (позволяет организовать и проводить учебно-воспитательную деятельность по целевой программе); 4) заключительный (позволяет провести итоговую диагностику, произвести оценку и интерпретацию полученных результатов, наметить пути дальнейшей работы); г) творческое взаимодействие руководства, преподавателей, воспитателей, студсовета, ветеранов и общественных организаций в интересах формирования ДуНК СМ.

Применяемые методы: личный пример преподавателей и воспитателей, старшего поколения; убеждение, создание воспитывающих ситуаций; стимулирование, контроль, рефлексия, самоконтроль и самооценка.

Необходимые формы: беседы, лекции, презентации, консультации, дискуссии, семинары-практикумы, конференции, проектная деятельность, игровые проблемные ситуации.

Предполагаемый результат – студент с высоким уровнем ДуНК.

Научная новизна: обоснована новая научная идея формирования духовно-нравственной культуры современной студенческой молодежи в процессе учебно-воспитательной работы.

Теоретическая значимость заключается в конкретизации понятийно-категориального аппарата и элементов разработанных сущностных основ формирования ДуНК СМ.

Практическая значимость определяется возможностью применения сущностных основ формирования ДуНК СМ в практике учебно-воспитательной деятельности отечественных учебных заведений.

Таким образом, формирование у студентов духовно-нравственной культуры – это целенаправленный педагогический процесс, позволяющий обогатить личность будущего специалиста, развивать его взгляды, мировоззрение, убеждения, ценностные ориентации и установки, потребные для повседневной жизнедеятельности, поведения в обществе и предстоящей профессиональной деятельности.

Разработанные сущностные основы формирования ДуНК СМ конструктивны и предназначены для вырабатывания у юношей и девушек в процессе учебно-воспитательной деятельности необходимых знаний, навыков и умений в данной сфере (ценности, нормы, принципы, идеалы), обеспечивающих правильное поведение (моральное и этическое) в социуме.

Проводимая в вузе целенаправленная деятельность, изучение целевой программы способствуют воспитанию личности студента, содействуют развитию его духовных и нравственных качеств, формируют твердое понимание предназначения, роли и месте человека в современном российском социуме.

Стержневым компонентом процесса формирования ДуНК СМ является целевая программа, позволяющая познакомить их с духовно-нравственными ценностями, овладеть предложенным содержанием в процессе проводимых занятий и выработать у каждого воспитанника позитивные ценностные ориентации и взгляды как базис духовно-нравственной культуры.

Предложенные основы будут востребованы для практики учебно-воспитательной работы со студенческой молодежью России.

Библиографический список

1. 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.
2. Ушинский К.Д. *Педагогические сочинения*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1990; Т. 5: 7–39.
3. Амонашвили Ш.А. *Школа жизни*. Москва: Издательство «Дом Шалвы Амонашвили», 1990.
4. Бондаревская Е.В. Изучение духовно-нравственной культуры как проблемное поле воспитания культурной и гражданской идентичности учащихся. *Воспитание духовности и любви к Отечеству: наука, образование, культура, религия*. Петрозаводск: Карелия, 2010: 13–16.
5. Щуркова Н.Е. *Восхождение к нравственности*. Москва: ИТРК, 2016.
6. Боташева Х.Ю. Развитие духовно-нравственной культуры студентов в воспитательном пространстве университета. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2010.
7. Бондаревская Е.В., Щуркова Н.Е., Илларионова Л.П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2002.
8. Минаева Е.И. Формирование духовно-нравственной культуры студентов в полиэтнической среде учреждения среднего профессионального образования. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2013.
9. Пичко Н.С. Духовно-нравственные аспекты личности в контексте культуры: теоретическое осмысление проблемы. Гуманитарные и социальные науки. 2011; № 4: 267–275.
10. Шилова Н.Е. Формирование духовно-нравственной культуры учащихся средствами музыки в организациях дополнительного образования. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.

References

1. 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.
2. Ushinskij K.D. *Pedagogicheskie sochineniya*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1990; T. 5: 7-39.
3. Amonashvili Sh.A. *Shkola zhizni*. Moskva: Izdatel'stvo «Dom Shalvy Amonashvili», 1990.
4. Bondarevskaya E.V. Izuchenie duhovno-nravstvennoj kul'tury kak problemnoe pole vospitaniya kul'turnoj i grazhdanskoj identichnosti uchaschihsya. *Vospitanie duhovnosti i lyubvi k Otechestvu: nauka, obrazovanie, kul'tura, religiya*. Petrozavodsk: Kareliya, 2010: 13-16.
5. Schurkova N.E. *Voshozhdenie k nravstvennosti*. Moskva: ITRK, 2016.
6. Botasheva H.Yu. *Razvitie duhovno-nravstvennoj kul'tury studentov v vospitatel'nom prostranstve universiteta*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2010.
7. Bondarevskaya E.V., Schurkova N.E., Illarionova L.P. *Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
8. Minaeva E.I. *Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury studentov v poli`etnicheskoj srede uchrezhdeniya srednego professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Saratov, 2013.
9. Pichko N.S. Duhovno-nravstvennye aspekty lichnosti v kontekste kul'tury: teoreticheskoe osmyslenie problemy. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2011; № 4: 267-275.
10. Shilova N.E. *Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury uchaschihsya sredstvami muzyki v organizaciyah dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-249-252

Abalyan Zh.A., *teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

PERSONALIZED APPROACH IN LEARNING PROCCESS. RETROSPECTIVE ANALYSIS AND REVIEW OF MODERN DEFINITIONS. The article touches upon one of the most relevant topics of today – the topic of a personalized approach in the educational process. The idea of a personalized approach has been around for many centuries, but it is in recent years that this concept has become widely introduced into the learning process and widely discussed in the scientific and pedagogical community, as modern technologies have made it possible to offer truly individualized education on a large scale. The article examines the various definitions of personalization developed by academic theorists and researchers, which vary depending on their understanding of personality and how "personality" relates to teaching and learning. The author also describes the main characteristics of the personalized approach and its differences from the individualized and differentiated approach. Particular attention is paid to the development of the personalized approach in education, starting from ancient times. The article provides the results of a survey with students' opinion of personalized approach in education.

Key words: **personalized approach, definitions, retrospective analysis**

Ж.А. Абалян, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zhanna.abalyan87@gmail.com*

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ

В данной статье затрагивается одна из наиболее актуальных на сегодняшний день тем – персонализированного подхода в образовательном процессе. Идея персонализированного подхода существует уже много веков, однако именно в последние годы эта концепция стала широко внедряться в процесс обучения и широко обсуждаться в научно-педагогическом сообществе, так как современные технологии позволили предложить по-настоящему индивидуализированное образование в больших масштабах. В статье рассматриваются различные определения персонализации, разработанные учеными-теоретиками и исследователями, которые различаются в зависимости от их понимания личности и от того, как «личность» связана с преподаванием и обучением. Также автором были описаны основные характеристики персонализированного подхода и его отличия от индивидуализированного и дифференцированного. Особое внимание уделяется истории персонализированного подхода в педагогике, начиная с античных времен. В статье приводятся результаты анкетирования студентов, касающиеся персонализированного подхода в обучении.

Ключевые слова: **персонализированный подход, определения, ретроспективный анализ**

В современном быстро меняющемся и тесно взаимосвязанном мире универсальный подход к образованию кажется устаревшим и неэффективным. Студенты – уникальные личности с разным опытом изучения той или иной дисциплины, интересами, сильными и слабыми сторонами. Поэтому преподавателям крайне важно применять персонализированный подход, чтобы полностью раскрыть потенциал учащихся. Одним из главных преимуществ персонализированного обучения является то, что оно учитывает индивидуальные потребности учащихся. Персонализированное обучение позволяет преподавателям дифференцировать обучение в зависимости от уровня и темпа обучения каждого ученика. Кроме того, персонализированное обучение побуждает учащихся брать на себя ответственность за собственное обучение. Вместо того чтобы быть пассивными получателями знаний, они становятся активными участниками процесса обучения.

Однако, несмотря на возрастающую популярность персонализированного и адаптивного обучения с применением электронных ресурсов, на сегодняшний день имеется крайне небольшое количество практик по его реализации. Новые возможности применения виртуальной реальности, чата GPT и других платформ почти не изучены как инструменты персонализации обучения в связи с тем, что были созданы и внедрены в учебный процесс совсем недавно. Поскольку персонализированное обучение требует большей степени автономности от студентов, то необходим пересмотр и системы коррекции, обратной связи, оценивания, так как все вышеперечисленное должно предполагать активное участие самого обучающегося. Таким образом, вопрос персонализированного подхода по-прежнему важен и актуален в педагогическом сообществе.

Цель исследования – на основе теоретического анализа научно-педагогической литературы, касающейся персонализированного подхода, а также опроса студентов через анкетирование, доказать, что данный подход может считаться наиболее эффективным. Для достижения этой цели автором были поставлены следующие задачи:

– изучение психолого-педагогической литературы по теме персонализированного подхода;

– анализ определений, данных персонализированному подходу, выявление его основных характеристик;

– выявление взглядов и мнений студентов в вузе по теме применения персонализированного подхода в обучении.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что полученные данные доказывают актуальность и перспективность персонализированного подхода.

Практическая значимость статьи заключается в выявлении общих взглядов учащихся по исследуемой теме.

Теоретико-методические основы персонализированного подхода в образовании

Персонализированный подход относится к личностно развивающим и основывается на идеях личностно-деятельностного подхода в педагогике. У истоков идей персонализации в образовании стоял Л.С. Выготский, далее они были развиты В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманской и другими исследователями.

Одним из авторов теории персонализации является советский и российский психолог А.В. Петровский, впервые употребивший термин «персонализация» в российской науке. Также вопросам персонализации в образовании посвящены труды Н.В. Савиной, Ю.А. Лях, В.В. Грачева, А.Г. Асмолова, Б.Г. Ананьева, Е.И. Огарева, В.Г. Онушкина.

Среди зарубежных ученых следует выделить работы К.Г. Юнга, В. Штерна, У. Джеймса, Г. Салливана, А. Адлера, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. Франкла, К. Роджерса, Р. Бернса, Ю. Хеннингена, заложивших теоретические основы персонализированного подхода.

Изучение любой научной проблемы связано в первую очередь с определением ее сущности и теоретических основ, историко-педагогического и философского анализа. Так, в данной статье будет предпринята попытка дать определение персонализации в обучении, выявить общее и различное между понятиями «персонализация», «индивидуализация» и «дифференциация», обратиться к историческим истокам этого явления.

Под персонализированным подходом в данном исследовании понимается процесс адаптации обучения к уникальным потребностям, интересам и навыкам учащихся, ориентированный на личность обучающегося и подразумевающий большую степень вовлеченности и ответственности студентов в образовательный процесс. Соответственно, в центре обучения стоит сам учащийся, и он самостоятельно определяет учебные цели и задачи, участвует в планировании и выборе методов и форм обучения, а также анализирует результаты обучения. Ниже будут приведены некоторые определения термину «персонализированное обучение» и «персонализированный подход» в обучении, данные исследователями в области педагогики.

«В центре внимания персонализированной модели обучения находится учащийся, который проявляет инициативу по отношению к обучению, выбирает учебные цели и способы их достижения, планирует свою работу и несёт ответственность за результат, работая в зоне своего ближайшего развития. При этом ведущая мотивация – радость познания (а не долг, страх или награда)» [1].

«Персонализация – удовлетворение различных потребностей в обучении, интересов, стремлений или культурных особенностей отдельных учащихся» [2].

«Персонализированный подход в образовании – способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором учащийся выступает субъектом учебной деятельности» [3].

«Персонализированное обучение – общий термин, которым можно обозначить многие практики, каждая из которых предназначена для ускорения обучения путем его адаптации к потребностям и навыкам отдельных лиц в процессе выполнения требований учебной программы» [4].

«Персонификация образования – это особая форма организации образовательного процесса, которая учитывает индивидуальные различия обучающихся» [5].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что персонализированный подход предполагает возможность изменить содержание, методы, формы и темп изучения учебных материалов в соответствии с личностью учащегося. И хотя такое определение можно применить и к понятиям «дифференцируемый» и «индивидуальный» подходы, есть существенное отличие, выделяющее персо-

нализированный подход, а именно – вопрос роли учащегося в определении своего образовательного маршрута. При персонализированном подходе студенты получают больше контроля над своим обучением, то есть они являются активными участниками проектирования своих учебных маршрутов.

Дифференциальное и индивидуальное обучение, в свою очередь, базируются на разнообразии студентов в целом. Преподаватель, учитывая разные стили обучения и способности учащихся, создает индивидуальные планы под каждого студента, чтобы предоставить им несколько способов изучения материала.

Так, «персонализированный подход открывает для обучающихся доступ к формированию того, что они делают, предлагая им больше прав на разработку идеи, исследование и презентацию результатов учебной деятельности» [6].

К основным характеристикам персонализированного обучения можно отнести следующие:

– гибкость и индивидуальный подход к каждому учащемуся,

– свобода в выборе содержания, целей и сложности учебных материалов у студента,

– обратная связь от преподавателя и возможность у студентов самостоятельно оценивать свои академические результаты,

– включение цифровых ресурсов в учебный процесс,

– учащийся и преподаватель являются партнерами в образовательном процессе,

– выбор в пользу развития тех навыков, которые актуальны на сегодняшний день и являются нужными для конкретного студента.

Вопрос персонализированного подхода в образовании берет свое начало в древнем мире и находит отражение в трудах и взглядах античных философов. Так, Пифагор выступал за дифференциацию учебного процесса по дисциплинам. Он предлагал разделять учащихся на группы. В зависимости от их природных способностей одна группа изучали только науку, а вторая – науку и философию. «Читай в книге Природы то, что для тебя ясно и вразумительно; над прочим же много своей головы не ломай: чего в ней не можешь читать, то до тебя не касается» [7, с. 132]. Демокрит также рассматривал способности учащихся к обучению как основу для дифференциации учебного процесса. Сократ предлагал обучать тому, что может пригодиться учащимся в будущей жизни в соответствии с их сословием. Мыслитель также отмечал важность индивидуального подхода в обучении и рассматривал ученика и учителя как равноправных партнеров, один из которых стимулирует мышление другого. Аристотель впервые стал рассматривать возраст обучающихся как важный фактор учебного процесса и говорил о важности учитывать природные наклонности и способности учеников.

Появление первых университетов в V–XV века ознаменовало еще один этап в процессе дифференциации образования, однако внутри учебных групп отсутствовал индивидуальный подход к обучающимся.

Особое место в развитии идей персонализированного обучения занимает период Возрождения. Именно в это время процветают идеи гуманизма, в центре всего стоит человек. В этот период меняется организация и содержание образования появляются более активные способы обучения, творческие работы, игровые виды деятельности. Витторино да Фельтре (1378–1446), известный итальянский педагог, придерживался гуманистических взглядов на обучение. Фельтре считал, основой для отбора учащихся в созданную им «Школу радости» являются природные способности и желание учиться, а главная задача самой школы – определить в ребенке наклонности и развивать их. Франсуа Рабле (1494–1553), французский писатель и филолог, придерживался взглядов индивидуального обучения, считая его способом объединения нравственного воспитания с образованием. Эразм Роттердамский (1466–1536), голландский философ, был сторонником обучения детей не через принуждение, подбирая учебные формы под индивидуальные особенности ребенка, такие как темперамент, характер. Мыслитель полагал, что людьми не рождаются, а становятся в процессе воспитания. Мишель Монтель (1533–1592), французский писатель, полагал, что только при индивидуализации обучение может быть развивающим. Свои взгляды он описал в книге «Опыты» в главе «О воспитании детей», где указал на необходимость предоставлять учащимся возможность свободно проявлять душевные склонности. «По сути, в эпоху Возрождения гуманистическая позиция в педагогической науке оформилась как концепция, обрела свою терминологию и язык» [8, с. 20]

В новое время известность приобретают идеи Я.А. Коменского (1592–1670), чешского философа-гуманиста. Коменский считал, что обучение должно вызывать у обучающихся радость, а эффективным процесс обучения станет лишь при условии, что каждый будет посвящать себя тем занятиям, к которым у него имеется природная склонность. Основой воспитания и обучения философ видел в развитии того, что заложено в человеке от рождения.

Жан Жак Руссо (1712–1778), французский писатель и философ эпохи Просвещения, был сторонником идеи о том, «что ребёнок – дар природы, задача педагогики – развить его задатки, помочь ему усвоить необходимые для жизни в обществе знания, приноравливаясь к его возрасту, и научить его какому-нибудь делу, которое помогло бы ему стать на ноги» [9, с. 76]. Руссо полагал, что обучать нужно лишь тому, что связано с жизнью обучающегося, учитывая его индивидуальные особенности при выборе метода обучения.

Говоря об истории развития персонализированного подхода образовании, стоит упомянуть К.Д. Ушинского (1823–1871), великого российского педагога и писателя, внесшего огромный вклад в педагогическую науку. Ушинский считал, что обучение должно основываться на интересах и потребностях учеников, а не на механическом запоминании информации. Также он полагал, что обучение становится более эффективным, когда учащиеся видят, как может быть применено то, что они изучают, к их реальной жизни. Ушинский был сторонником сотрудничества в обучении, он считал, что урок должен быть для учащихся СО-бытием – совместным бытием. «Ушинский рассматривает воспитание как создание условий для развития личности ребенка» [10, с. 9]. Также он писал о том, что необходимо учитывать среду воспитания, наследственность и другие индивидуальные особенности учащихся в процессе обучения.

Еще одним важным этапом развития идей персонализированного обучения можно считать конец XIX – начало XX века. Этот период характеризуется значительными изменениями в экономической, политической и социальной областях в России и зарубежных странах, что, в свою очередь, сформировало потребность в творчески мыслящей личности. Научно-технический прогресс обозначил возросшую роль обучения и науки для общества. В это время появляются новые педагогические течения и взгляды, основанные на идеях самостоятельной деятельности учащихся. Во многих странах впервые в школах внедрялось индивидуализированное обучение и дифференциация обучающихся по академическим способностям. Начиная с 30-х годов XX века по 60-е годы XX в., понятие «личность» становится предметом отдельного изучения отечественных и зарубежных ученых-психологов.

Одним из самых известных педагогов того времени была Мария Монтессори, поддерживающая идеи обучения, ориентированного на ребенка и его активное участие. Монтессори считала, что дети лучше всего учатся, когда им предоставляется свобода выбирать собственные занятия и заниматься исследовательской деятельностью в своем собственном темпе. Она также отмечала важность подготовленной среды, необходимой для поддержки обучения и поощрения автономности учащихся. Личностно ориентированная и персонализированная модель обучения рассматривается в работах и других зарубежных ученых того времени. Джон Дьюи (1859–1952), американский философ и педагог, видел главной задачей воспитания и обучения воспитание личности. Он выступал за эмпирический подход к обучению, в котором упор делается на активное участие и решение проблем.

А. Маслоу (1908–1970), американский психолог, автор гуманистической психологии, был сторонником идей уникальности развития личности и гуманизации обучения и воспитания. По мнению Маслоу, учителю важно связывать личность учащегося с формами обучения. Маслоу полагал, что преподаватели должны учитывать пирамиду потребностей в образовательном процессе. Прежде всего, учителя должны обеспечить учащимся возможность удовлетворить свои основные потребности, как физиологические, так и потребность в безопасности. Как только будут удовлетворены базовые, учащиеся могут перейти к потребностям более высокого уровня как потребности в принадлежности, любви и уважении. Для этого, по мнению Маслоу, учителям необходимо внедрять групповую работу, совместную деятельность, а также поощрять учащихся ставить самостоятельно цели и предоставлять им обратную связь о проделанной работе. Также у студентов должна быть возможность исследовать свои интересы и взять на себя ответственность за свое обучение.

Отдельно необходимо выделить идеи Л.С. Выготского (1896–1934), советского психолога, определившего основы личностно ориентированного обучения, к которому относится персонализированное образование. Выготский был одним из первых, кто теоретически обосновал персонализированное обучение, предполагающее, по его мнению, создание среды, в которой учащиеся могут взаимодействовать друг с другом и с преподавателем. Выготский подчеркивал, «что проблема индивидуализации возникает не только по отношению к тому, кто выходит за рамки нормы, а в каждом отдельном ребенке имеются отдельные формы индивидуализации, хоть и не столь подчеркнутые и выраженные» [11, с. 296]. Для каждого учащегося также необходимо точное определение целей, исходя из индивидуальных особенностей (темперамент, характер, интересы и т. д.). Важным аспектом подхода Выготского к персонализированному обучению являлась его теория о зоне ближайшего развития (ЗБР) – области между тем, что учащийся может делать самостоятельно, и тем, чего он может достичь с помощью учителя. Подход Выготского к персонализированному обучению повлиял на педагогические идеи и течения во многих странах мира, был брошен вызов традиционному взгляду на ученика как на пассивного получателя знаний, подчеркнута важность активного участия студентов в обучении, критического мышления и нестандартного подхода к решению задач.

Идеи Выготского были продолжены А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, С.Л. Рубенштейном, Д.Б. Элькониным и другими исследователями в области педагогики. Так, А.Н. Леонтьевым и П.Я. Гальпериным был сформулирован личностно-деятельный подход к организации учебно-познавательной деятельности студентов. В основе личностно-деятельного подхода лежит идея о том, что в центре обучения стоит личность, которая формируется в процессе деятельности, способствующей ее росту и развитию. Основа образовательного процесса, по мнению Леонтьева, – индивидуальные особенности личности, его мотивы и цели. К индивидуальным особенностям относятся национальные, статусные, возрастные, психологические и другие.

Леонтьев пишет, что «решение вопроса о том, что образует устойчивый базис личности, от которого и зависит, что именно входит и что не входит в харак-

теристику человека именно как личности, исходит из положения, что реальным базисом личности человека является совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые реализуются, а они реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей» [12, с. 89]. Леонтьев подчеркивал, что люди не рождаются личностью, а становятся ею в ходе деятельности. «Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека» [12, с. 85). Учащиеся, по его мнению, должны активно участвовать в процессе обучения, а не быть пассивными получателями информации. Активный подход подчеркивает важность самосознания, саморефлексии и саморегуляции как ключевых компонентов человеческой деятельности.

Зимняя И.А. пишет, что «личностно-деятельный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, то есть ученик, студент как личность» [13, с. 46].

Для реализации личностно-деятельного подхода в обучении необходимы

– высокая степень самостоятельности и независимости обучающихся как на отдельных этапах занятия, так и при постановке общих целей и задач;

– индивидуализация учебного процесса, то есть подбор материалов и курсов с учетом индивидуальных особенностей учащихся (способности, мотивы и мотивация, тип характера, темперамент, скорость выполнения заданий и другие);

– вариативность учебных программ, то есть возможность выбора материалов и методов обучения у студента. К основным методам обучения при личностно-деятельном подходе относятся в основном проблемные, исследовательские и поисковые, к формам – групповая и индивидуальная. И.А. Зимняя пишет, что в личностно ориентированном обучении «меняется не только отношение педагога к обучающимся, но и отношение обучающегося к образовательному процессу. Личностно ориентированное обучение предполагает «свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях – даже партнера обучения» [13, с. 88].

В.В. Сериков подчеркивает, что учащиеся успешнее осваивают предметное содержание изучаемого материала за счет того, что оно приобретает новый, личностный смысл и становится средой для приобретения личностного опыта учащегося [14, с. 7].

Термины «персонализация» и «персонализированный подход» в отечественной науке впервые употребил А.В. Петровский (1924–2006), советский и российский ученый-психолог. Основу для развития личности он видит в процессе персонификации. Человеческая личность, по его мнению, формируется при социальном взаимодействии [15].

Вопросу персонализированного образования посвящена Программа по развитию личностного потенциала, реализованная Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее» в 2018 году. Программа базируется на необходимости пересмотра современной образовательной системы и замене типовых программ на вариативные. Главной ценностью обучения является личностный потенциал ребенка. В основе Программы лежат концепции и идеи Д.А. Леонтьева, А.Г. Асмолова, В.А. Ясвиной, А.М. Моисеева, Е.И. Казакова. «Программа позволяет реализовать персонализированный подход к развитию каждого ребёнка и сформировать в образовательных организациях личностно развивающую среду. Именно в такой среде ребёнок может обрести субъективное благополучие, развить в себе личностную зрелость и гибкость, способность к социальной интеграции и выстраиванию межличностных отношений» [16].

Для решения поставленной исследовательской задачи был применен набор эмпирических и математических методов, а именно – анкетирование, основанное на опросе студентов по теме персонализированного подхода в обучении, и последующий анализ полученных результатов.

В опросе участвовала 26 студентов, обучающихся в высшей школе по направлениям подготовки «Политология» и «Связи с общественностью». Анкета состояла из 4 вопросов:

1. Считаете ли Вы возможным применять персонализированный подход в ходе обучения в вузе?
2. Хотели ли Вы, чтобы в процессе обучения больше учитывались Ваши пожелания и учебные потребности?
3. Готовы ли Вы к большей самостоятельности в процессе обучения (в том числе в выборе целей, материалов и даже оценивания)?

Что в первую очередь должно учитываться при составлении индивидуального маршрута?

На первые три вопроса абсолютное большинство респондентов (от 85% до 90%) ответили положительно, что подтверждает позитивное отношение обучающихся к персонализации образовательного контента. Среди наиболее популярных ответов к четвертому вопросу можно выделить уровень знаний, практический опыт, личный интерес к дисциплине.

Таким образом, проведя ретроспективный анализ персонализированного подхода в обучении, сравнив определения этого явления и проанализировав его основные характеристики, можно сделать вывод о том, что данный подход является одним из наиболее перспективных направлений в образовательном процессе и может удовлетворить индивидуальные потребности учащихся, а также способствовать развитию личностного потенциала. Анализ трудов ученых в области персонализированного обучения также показывает важность дальнейшего изучения и применения данного подхода. Персонализация в обучении способствует повышению мотивации и успеваемости учащихся. Процесс цифровизации и информатизации в образовательной среде содействует внедрению индивидуальных учебных маршрутов, вариативности в обучении, студентоцентрированной образовательной модели. На сегодняшний день существует больше возможностей для адаптации учебного контента под потребности и интересы студентов. Опрос студентов также демонстрирует положительное отношение учащихся к возможности адаптивного обучения. Полученные в ходе исследования результаты могут быть применены в образовательном процессе высшей школы.

В заключение отметим, что персонализированное обучение – это не просто тенденция, а необходимый ответ на разнообразную и постоянно меняющуюся образовательную среду. Адаптируя обучение к уникальным потребностям, интересам и способностям учащихся, преподаватели могут создать более увлекательный и эффективный процесс обучения. Персонализированное обучение расширяет возможности учащихся, способствует более глубокому пониманию и готовит их к вызовам XXI века.

Библиографический список

1. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?*: Пособие для учителя. Москва: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
2. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии естественного обучения. *Химия в школе*. 1998; № 7: 13–17.
3. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории. *Язык и культура*. 2013; № 4 (24): 62–71.
4. Вдовина С.А., Кунгурова И.М. Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2013; Выпуск 6.
5. Огарев Е.И. *Непрерывное образование: основные понятия и термины: (Тезаурус)*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2005.
6. Лях Ю.А. Модель организации персонализированного обучения школьников. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; № 3 (108): 16–20.
7. Аннаева Л.А. *Золотые законы и нравственные правила Пифагора*. Москва: Амрита, 2012.
8. Богоявленская И.Ф. *Личностно ориентированный подход к развитию познавательной сферы старшеклассников: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
9. Хуторской А.В. Естественное воспитание и обучение Ж.-Ж. Руссо. *Школьные технологии*. 2010; № 1: 75–83.
10. Паладьев С.Л. Феномен педагогического наследия К.Д. Ушинского. *Ярославский педагогический вестник*. 2016; № 1: 8–13.
11. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: ПедагогикаПресс, 1996.
12. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975.
13. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*. Москва: Издательская корпорация «Логос», 2000.
14. Сериков В.В. *Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем*. Москва: Издательский дом «Логос Пресс», 1999.
15. Петровский А.В. *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва: Политиздат, 1982.
16. Школа возможностей. Available at: https://teacher.vbudushee.ru/about

References

1. Hutorskoj A.V. *Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya. Kak obuchat' vseh po-raznomu?*: Posobie dlya uchitelya. Moskva: Izdatel'stvo VLADOS-PRESS, 2005.
2. Surtaeva N.N. Pedagogicheskie tehnologii estestvennogo obucheniya. *Himiya v shkole*. 1998; № 7: 13-17.
3. Sysoev P.V. Obuchenie po individual'noj traektorii. *Yazyk i kul'tura*. 2013; № 4 (24): 62-71.
4. Vdovina S.A., Kungurova I.M. Suschnost' i napravleniya realizacii individual'noj obrazovatel'noj traektorii. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2013; Vypusk 6.
5. Ogarev E.I. *Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponyatiya i terminy: (Tezaurus)*. Sankt-Peterburg: GNU IOV RAO, 2005.
6. Lyah Yu.A. Model' organizacii personalizirovannogo obucheniya shkol'nikov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019; № 3 (108): 16-20.
7. Annaeva L.A. *Zolotye zakony i nravstvennye pravila Pifagora*. Moskva: Amrita, 2012.
8. Bogoyavlenskaya I.F. *Lichnostno orientirovannyj podhod k razvitiyu poznavatel'noj sfery starsheklassnikov: special'nost' 13.00.01 "Obschaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya"*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2010.
9. Hutorskoj A.V. Estestvennoe vospitanie i obuchenie Zh.-Zh. Russo. *Shkol'nye tehnologii*. 2010; № 1: 75-83.
10. Palad'ev S.L. Fenomen pedagogicheskogo naslediya K.D. Ushinskogo. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2016; № 1: 8-13.
11. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: PedagogikaPress, 1996.

12. Leont'ev A.H. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva: Politizdat, 1975.
13. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 2000.
14. Serikov V.V. *Obrazovanie i lichnost': teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel'nyh sistem*. Moskva: Izdatel'skij dom "Logos Press", 1999.
15. Petrovskij A.V. *Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv*. Moskva: Politizdat, 1982.
16. Shkola vozmozhnostej. Available at: https://teacher.vbudushee.ru/about

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-252-253

***Akbash V.A.**, senior teacher, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: vanite@mail.ru*

INTELLECTUAL COMPETITIONS AS A TOOL FOR FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article studies the process of developing foreign language communicative competence in students through preparation and participation in various competitions in a foreign language. The article examines the concepts of communicative competence of several foreign authors; the theoretical model of M. Canale and M. Swain is chosen as the methodological basis for this study, which identifies the components of communicative competence: grammatical, sociolinguistic, discursive and strategic. The article, based on the material of the most frequent tasks of foreign language competitions, describes and substantiates the influence of participation in intellectual competitions as one of the types of extracurricular activities on the formation of foreign language communicative competence. Competitive tasks allow working out not only the lexical and grammatical component of communicative competence, but also, what is more valuable, the sociocultural and strategic component, thanks to the ability of students to use language in various communicative situations.

Key words: **communicative competence, foreign language communicative competence, competitions, olympiads, methodology, motivation**

***В.А. Акбаш**, ст. преп., Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: vanite@mail.ru*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СОСТЯЗАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Данная статья посвящена изучению процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности у обучающихся в процессе подготовки и участия в различных конкурсах по иностранному языку. В статье рассмотрены понятия коммуникативной компетентности нескольких зарубежных авторов, в качестве методологической основы данного исследования была выбрана теоретическая модель М. Канейла и М. Свейн, в которой выделены составляющие коммуникативной компетенции: грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая. В статье на материале наиболее частотных заданий олимпиад по иностранному языку описано и обосновано влияние участия в интеллектуальных состязаниях как одного из видов внеурочной деятельности на формирование иноязычной коммуникативной компетентности. Конкурсные задания позволяют проработать не только лексико-грамматическую составляющую коммуникативной компетентности, но и, что более ценно, социокультурную и стратегическую, благодаря возможности обучающихся использовать язык в различных коммуникативных ситуациях.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, конкурсы, олимпиады, методика, мотивация**

В современном глобализированном мире умение говорить на иностранном языке является важным преимуществом и открывает множество возможностей для личного и профессионального развития. Благодаря умению свободно общаться с представителями других стран, становится возможным участвовать в международных проектах, расширять свои горизонты и устанавливать новые связи. Иноязычная коммуникативная компетентность может повысить шансы на получение работы, открыть возможности для карьерного роста и дать доступ к международным проектам. Люди, обладающие такой компетентностью, могут эффективно и гармонично взаимодействовать с представителями других культур, проявляя уважение и толерантность к их ценностям, традициям и обычаям, что способствует укреплению международного сотрудничества, повышению взаимопонимания и снижению конфликтов. По этим причинам изучение эффективных инструментов формирования иноязычной коммуникативной компетентности, в частности такого инструмента, как участие в конкурсах и олимпиадах, становится все более актуальным в нашем мире, поскольку это важный ресурс для успешной личной и профессиональной жизни каждого человека.

Объектом исследования является процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Предметом исследования выступают интеллектуальные состязания как методический инструмент достижения эффективности формирования иноязычной коммуникативной компетентности. Целью данного исследования является разработка теоретических положений, обосновывающих эффективность формирования языковой компетентности в ходе подготовки и участия обучающихся в конкурсах и олимпиадах по иностранному языку. Исходя из цели, были поставлены следующие задачи: 1. Определить педагогические основы процесса формирования языковой компетентности; 2. Разработать теоретические основы формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов в процессе внеаудиторной деятельности по основному иностранному языку в вузе; 3. Выявить и обосновать теоретические положения, доказывающие возможность использования интеллектуальных состязаний как средства формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе внеаудиторной деятельности в вузе. Материалами исследования послужили регламенты конкурсов по китайскому языку, содержащие типы заданий, предлагаемых студентам, непосредственно образцы вариантов олимпиадных заданий, а также личный опыт подготовки студентов к подобным мероприятиям. Методологической основой исследования являются работы по развитию иноязычной коммуникативной компетентности Н. Хомского, М. Канейла и М. Свейн. Научная новизна заключается в сопоставлении признаков сформировавшейся коммуникативной компетентности и компетенций, развивающихся за счет выполнения тех или иных заданий в языковых конкурсах, выявлении связей между ними, что позволит обосновать эффективность использования интеллектуальных языковых состязаний как инструмента формирования коммуникативной компетентности учащихся. Теоретическая значимость состоит в выявлении тех факторов формирования иноязычной коммуникативной компетентности, которые позволяют развивать участие в языковых конкурсах. Практическая значимость исследования заключается в наличии практических рекомендаций для педагогов по совершенствованию внеучебной деятельности для изучающих иностранный язык.

Коммуникативная компетентность – это способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми при помощи языка с учетом контекста и социокультурной ситуации. Одним из основателей теории коммуникативной компетентности был Ноам Хомский, который предложил модель «компетентность – действие», подразумевающую две составляющие коммуникативной компетентности: знание и использование, и способность генерировать и понимать бесконечное число предложений [1]. Говоря об иноязычной коммуникативной компетентности, следует упомянуть теорию Майкла Канейла и Меррилл Свейн, получившую широкую известность в лингвистике как модель иноязычной коммуникативной компетентности Canale-Swain model. Она включает четыре компонента: грамматическую компетенцию, относящуюся к знанию и использованию грамматических правил; социолингвистическую компетенцию, связанную с пониманием социальных и культурных особенностей языка и его использованию в различных контекстах; стратегическую компетенцию, относящуюся к способности использовать различные стратегии для успешного общения; дискурсивную компетенцию, представляющую собой способность строить связный и когерентный дискурс на иностранном языке [2]. О.О. Шаламова отмечает важность формирования иноязычной коммуникативной компетентности через практику и вовлечение в реальные коммуникативные ситуации, необходимость обучения в реальных контекстах, чтобы развить уверенность и способность к эффективной коммуникации, поскольку студенту нужно как можно раньше почувствовать профессиональный успех как одно из важнейших условий поддержания внутренней мотивации саморазвития в профессии [3]. Таким образом, различные авторы подходят к вопросу формирования иноязычной коммуникативной компетентности с разных ракурсов. В качестве методологической основы для дальнейшего анализа факторов формирования различных составляющих коммуникативной компетентности в данном исследовании была выбрана описанная выше модель М. Каннейла и М. Свейн. Рассмотрим подробнее факторы, которые влияют на формирование иноязычной коммуникативной компетентности у студентов, изучающих иностранный язык. 1. Мотивация и цели изучения языка, которые могут быть связаны с личными, профессиональными или образовательными целями. Также следует культивировать внутреннюю мотивацию, а именно – удовольствие от самого процесса изучения языка, что значительно повышает его эффективность. 2. Практика и использование языка в реальных коммуникативных ситуациях, активное общение на иностранном языке с носителями языка, включая повседневное общение, общение на рабочем месте или участие в языковых клубах.

3. Вывод в языковую среду, под которой подразумевается общение с носителями языка, проживание в стране изучаемого языка и участие в культурных мероприятиях. 4. Обучение по методикам, основанным на коммуникативном подходе, где основой является практическое использование языка. 5. Постоянное поддержание контакта с языком через прослушивание аудиоматериалов и чтение текстов, что помогает улучшить навыки восприятия и понимания на иностранном языке, а чтение вслух или повторение аудиоматериалов вслед за носителем (shadowing) также позволяет работать над произношением звуков, интонациями и темпом речи. 6. Пополнение лексического запаса, углубление знаний по грамматике. Все вышеуказанные факторы взаимодействуют между собой и могут оказывать влияние на формирование уровня иноязычной коммуникативной компетентности у человека. Как видно из перечисленных выше факторов, не все из них возможно задействовать в рамках стандартного учебного процесса, следовательно, для успешного формирования коммуникативных навыков предполагается привлечение обучающихся к внеурочной деятельности. Одной из форм подобной деятельности могут выступать подготовка и участие в различных конкурсах и олимпиадах по иностранному языку. Подобного рода состязания предоставляют уникальную возможность активно применять иностранный язык в различных ситуациях и контекстах. В настоящее время интеллектуальные соревнования по иностранным языкам проводятся не только в рамках ВСОШ и в границах отдельных вузов, но и в новых дистанционных форматах, позволяющих проводить их, в том числе, на международном уровне. Участие в таких мероприятиях помогает студентам практиковать навыки чтения, письма, говорения и слушания, а также расширять словарный запас и грамматическую точность, требуя от учащихся не только знаний грамматики и словарного запаса, но и навыков анализа, критического мышления, логики и творческого подхода. Решение разнообразных заданий и проблем, представленных в рамках таких мероприятий, способствует развитию когнитивных способностей и умения применять полученные знания на практике.

Итак, как упоминалось выше, согласно модели М. Кэннейл и М. Свейн, иноязычная коммуникативная компетентность включает в себя несколько основных компонентов (грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции), которые взаимодействуют друг с другом и способствуют эффективному общению на иностранном языке. Рассмотрим основные типы заданий, встречающихся на олимпиадах, определим, формированию каких составляющих коммуникативной компетенции они способствуют. Большинство конкурсов и олимпиад по китайскому языку состоят из письменного и устного туров, которые могу проводиться как в один, так и в разные дни, а также отличаться по формату взаимодействия (онлайн/офлайн). К заданиям письменного тура чаще всего относятся лексико-грамматический тест, эссе, задания по аудированию и чтению. Целенаправленная подготовка учащихся к заданиям данного типа способствует формированию в первую очередь грамматического компонента коммуникативной компетентности (лексического, грамматического, семантического, фонетического). Однако освоение исключительно лексико-грамматического материала не всегда способно обеспечить качественную коммуникацию, не следует забывать про социокультурную и дискурсивную составляющие коммуникативной компетентности. Именно эти аспекты нередко «проседают» у изучающих иностранный язык в связи с недостаточным количеством учебных часов, отсутствием носителей языка в учебном процессе или в повседневной жизни. При подготовке к устной части олимпиады, где необходимо выступить с докладом или поддержать диалог на определенную тему, ответить на вопросы, принять участие в дебатах или ролевых играх (например, в формате ток-шоу), озвучить видеоролик, взять или дать интервью, интерпретировать прочитанный или услышанный текст и другие, студенты получают широкое поле для профессионального роста, где они не только могут использовать ранее изученные лексико-грамматические конструкции, но и углубиться в изучение этических норм, культурных традиций, подготовить себя к эмоциональной беседе, научиться аргументировать свою точку зрения и выражать эмоции (например, отстаивая свою точку зрения в дебатах), что позволит учащимся в дальнейшем качественно вести коммуникацию с представителями культуры страны изучаемого языка. Но в то же время на устном туре учащиеся зачастую сталкиваются с невероятным стрессом, связанным как с новыми для них типами заданий, так и с другими факторами (волнение при выступлении на сцене, необходимость оправдать ожидания педагогов и родителей, ответственность, когда нужно отстоять честь вуза, и так далее). В подобных стрессовых ситуациях даже при качественной подготовке студент может что-то забыть или растеряться, в таких ситуациях от него требуется мобильность в мышлении и принятии решений. Именно здесь на первый план выходит так называемая стратегическая компетенция, под которой понимают способность человека действовать в критической ситуации, в том числе компенсировать недостаток знаний или опыта общения путем подбора другой стратегии, иных средств коммуникации. Авторы модели подчеркивают, что данная компетенция в большинстве случаев не может развиваться в учебной ситуации, а формируется лишь в процессе реальной коммуникации, которую как раз воссоздают конкурсные задания. Таким образом, коммуникативная компетентность проявляется в знании лексики и грамматики, социокультурных норм, умении использовать компенсаторные стратегии и правила дискурса. В ходе анализа типичных олимпиадных заданий письменного и устного туров, а также исходя из рассмотренных выше факторов формирования иноязычной коммуникативной компетентности, были выявлены причины, по которым интеллектуальные состязания можно по праву назвать инструментом формирования коммуникативной компетентности. Итак, интеллектуальные состязания представляют собой эффективный метод формирования иноязычной коммуникативной компетентности, поскольку способны дать обучающимся следующие преимущества: 1. Мотивация: участие в интеллектуальных состязаниях стимулирует учащихся улучшать свои языковые навыки, так как это помогает им лучше понимать иностранный язык, изучать новые термины и формулировать свои мысли более точно и ясно. Учащиеся стремятся достичь хороших результатов, улучшить свои языковые навыки и показать способности. Победы или даже участие в таких соревнованиях значительно повышают самооценку студентов и мотивацию к дальнейшему углубленному изучению иностранного языка, а неудачи способны подтолкнуть к осознанию необходимости прилагать больше усилий к изучению языка. 2. Широкий круг общения: интеллектуальные соревнования предоставляют участникам возможность общаться с ровесниками из своей и других стран на иностранном языке, вдохновляться успехами других, находить точки роста. Общение на иностранном языке также помогает учащимся быстрее овладеть различными стратегиями коммуникации, адаптироваться к разным стилям речи и способам мышления, а также улучшить навыки работы в коллективе и межкультурную коммуникацию. 3. Развитие навыков аргументации и убеждения: участие в таких мероприятиях требует ясного, конкретного и логичного выражения своих мыслей на иностранном языке, что способствует формированию навыков убеждения и аргументации. 4. Улучшение словарного запаса: интеллектуальные состязания обязательно расширяют словарный запас участников, так как для успешного участия требуется знание большого количества терминов и фраз на иностранном языке. 5. Повышение уверенности: когда учащиеся преодолевают барьеры и участвуют в международных или межшкольных интеллектуальных состязаниях, это укрепляет их уверенность в своих навыках использования иностранного языка. Успех на олимпиаде также может улучшить самооценку учеников и убедить их в том, что они способны успешно использовать иностранный язык в различных ситуациях. 6. Развитие познавательных способностей: участие в конкурсах требует от учащихся не только знаний грамматики и словарного запаса, но и навыков анализа, критического мышления, логики и творческого подхода. Решение разнообразных заданий и проблем, представленных в рамках таких мероприятий, способствует развитию когнитивных способностей и умения применять полученные знания на практике. В целом олимпиады могут стимулировать учеников к более полному и качественному изучению иностранного языка, а также развивать умения работать в команде, действовать в нестандартных ситуациях, что благоприятно сказывается на их коммуникативной компетентности.

В заключение следует отметить, что конкурсы по иностранным языкам являются эффективным и мотивирующим инструментом для развития иноязычной коммуникативной компетентности учащихся. Они способствуют укреплению и совершенствованию учебного процесса, повышению мотивации и самооценке студентов, выявлению и развитию талантливых и одаренных студентов. Кроме того, такая форма внеурочной деятельности стимулирует активное использование языка в разных ситуациях, способствует расширению словарного запаса, улучшает грамматическую точность и развивает коммуникативные навыки в целом. Это позволяет учащимся достичь высокого уровня владения иностранным языком и уверенно использовать его в различных жизненных ситуациях, эффективно выражать свои мысли и идеи, убеждать, договариваться, урегулировать конфликтные ситуации, что является основой качественной коммуникации и может стать основой для дальнейшего развития и профессионального роста обучающегося в сфере лингвистики, перевода, международных отношений и других специальностей, связанных с иностранными языками.

Библиографический список

1. Хомский Н. *Язык и разум*. Кембридж, Великобритания: Издательство Кембриджского университета, 2006.
2. Канейл М. *От коммуникативной компетентности к коммуникативной языковой педагогике. Язык и общение*. Лондон: Лонгман, 1983.
3. Шаламова О.О. Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов старших курсов языковых факультетов. *Актуальные проблемы востоковедения:* материалы IX Международной научно-практической конференции. Хабаровск: Издательство ТОГУ, 2020; Выпуск 9.

References

1. Homskij N. *Yazyk i razum*. Kembridzh, Velikobritaniya: Izdatel'stvo Kembridzhskogo universiteta, 2006.
2. Kanejl M. *Ot kommunikativnoj kompetentnosti k kommunikativnoj yazykovoj pedagogike. Yazyk i obschenie*. London: Longman, 1983.
3. Shalamova O.O. Problema motivacii professional'noj deyatel'nosti studentov starshih kursov yazykovyh fakul'tetov. *Aktual'nye problemy vostokovedeniya:* materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Habarovsk: Izdatel'stvo TOGU, 2020; Vypusk 9.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-254-256

***Andryushechkin S.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), junior research associate, Omsk Humanitarian Academy (Omsk, Russia), E-mail: asm57@mail.ru*

CONSTRUCTION OF THE MODULE OF BASIC INFORMATION OF THE DIDACTIC COMPLEX OF PROBLEM-BASED LEARNING. Modern standards of Russian education orient schools towards the implementation of a subject-subject approach in the educational process. This can be done within the framework of personality-oriented developmental education based on problem-based learning. A teacher will be able to successfully apply problem-based learning if he has an appropriate system of didactic tools in the subject. The theoretical basis for the development of such a system of teaching aids is the concept of a didactic complex of problem-based learning. The general concept makes it possible to develop a model of a complex for a specific academic subject, which determines the structure and elemental composition of the complex. The result of the subsequent pedagogical planning procedure is the establishment of methodological requirements for all didactic aids – elements of the complex. The article discusses the result of the successful design of elements of a basic information module (textbooks and collections of multivariate problems) of a didactic complex of problem-based learning for a primary school physics course.

Key words: **didactic complex of problem-based learning, modeling, design, construction of module of basic information of a didactic complex**

***С.М. Андрюшечкин**, канд. пед. наук, мл. науч. сотр., Омская гуманитарная академия, г. Омск, E-mail: asm57@mail.ru*

КОНСТРУИРОВАНИЕ МОДУЛЯ БАЗОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Современные стандарты отечественного образования ориентируют школу на реализацию субъект-субъектного подхода в учебном процессе. Это может быть сделано в рамках личностно ориентированного развивающего образования на основе проблемного обучения. Учитель сможет успешно применить проблемное обучение, если он будет располагать соответствующей системой дидактических средств по предмету. Теоретической основой разработки такой системы средств обучения служит концепция дидактического комплекса проблемного обучения. Общая концепция позволяет разработать модель комплекса по определённому учебному предмету, которой определена структура и элементный состав комплекса. Результатом последующей процедуры педагогического планирования является установление методических требований ко всем дидактическим пособиям – элементам комплекса. В статье рассматривается результат успешного конструирования элементов модуля базовой информации (учебников и сборников многовариантных задач) дидактического комплекса проблемного обучения для курса физики основной школы.

Ключевые слова: **дидактический комплекс проблемного обучения, моделирование, проектирование, конструирование модуля базовой информации дидактического комплекса**

Кардинальные изменения, происходящие в современном российском обществе, неизбежно приводят к изменениям в одной из фундаментальных систем общества – системе образования. А.В. Петров определил эти изменения как «переход от педагогики грамотности к педагогике развития» [1]. Такой личностно ориентированный развивающий образовательный процесс реализуется «на основе системно-деятельностного подхода, обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося» [2].

Эффективной формой организации личностно ориентированного развивающего образовательного процесса является проблемное обучение, которое «способствует формированию активной позиции учащегося, его умению работать с информацией, анализировать и синтезировать знание» [3, с. 91]. При этом А. Ю. Милинский отмечает, что, «несмотря на распространённость метода, существуют определённые проблемы и вызовы» [3, с. 91], обусловленные, в том числе, недостатком проблемно ориентированных дидактических материалов. Это подтверждает актуальность исследования, направленного на конструирование дидактического комплекса проблемного обучения для курса физики основной школы. Научной проблемой исследования является установление теоретических основ разработки дидактического инструментария, соответствующего современным целям и задачам развивающего образования.

Анализ литературы по проблеме разработки учебно-методических комплексов дисциплин показывает, что этому вопросу уделяется пристальное внимание на различных уровнях образования – от начальной школы до высшего профессионального образования. При этом бросаются в глаза следующие «крайности». Одни авторы описывают результаты эмпирической разработки дидактических средств по тому или иному учебному предмету и констатируют, что разработанный учебно-методический комплекс «обеспечивает обучающихся и преподавателей полным набором учебных материалов» [4, с. 214]. Другие авторы «к теоретическим основам создания дидактических комплексов» относят «методологию системного подхода и педагогического проектирования» [5, с. 92], но не демонстрируют практических результатов педагогического проектирования.

Автором статьи разработана концепция дидактического комплекса проблемного обучения, и на этой теоретической базе проведено моделирование комплекса «Физика – 7–9» [6, с. 24–88]. В модели комплекса были выделены:

– концептуально-нормативный блок (включает модуль системности и модуль открытости);

– информационно-технологический блок (содержит организационный модуль, модуль базовой информации, модуль формирования повышенной компетентности учащихся, модуль контроля) [7].

Таким образом, конкретной целью описываемого в статье исследования является установление требований к элементам модуля базовой информации информационно-технологического блока комплекса проблемного обучения «Физика – 7–9» в процессе дидактического проектирования. Научная новизна и теоретическая значимость исследования определяется возможностью на основе разработанной автором концепции дидактического комплекса проблемного обучения сформулировать требования к структуре модуля базовой информации и к методическому содержанию его элементов. Практическая значимость исследования выражается в непосредственном конструировании дидактических пособий – элементов системы обеспечения на основе проблемного метода преподавания курса физики основной школы в личностно ориентированном развивающем образовательном процессе.

В ходе работы, результаты которой изложены в статье, были использованы следующие методы исследования:

– теоретические (анализ литературы, посвящённой вопросам моделирования и проектирования дидактических средств);

– эмпирические (конструирование дидактических средств, педагогический эксперимент, опытно-инновационная работа).

Проведённое исследование опиралось на следующую частную гипотезу: если конструирование элементов модуля базовой информации будет опираться на результаты моделирования дидактического комплекса проблемного обучения «Физика – 7–9» и результаты проектирования характера предметного «наполнения» этих элементов, то это позволит создать эффективный проблемно ориентированный дидактический инструментарий по предмету.

Модуль базовой информации должен содержать элемент, в котором было бы приведено систематическое, развёрнутое, научно достоверное содержание учебного предмета, изложение которого соответствует познавательным возможностям учащихся и бюджету учебного времени, отведённого учебным планом на освоение данной дисциплины. Также нужен дидактический элемент, с помощью которого осуществлялась бы самостоятельная познавательная деятельность учащихся, что является необходимым условием освоения учениками учебного предмета на уровне не ниже требований Стандарта образования. По этой причине в модуль базовой информации следует включить учебники и сборники многовариантных задач.

Следующий этап в создании дидактических пособий – элементов модуля базовой информации – заключался в проведении педагогического проектирования, понимаемого как деятельность «по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование» [8, с. 171, 172]. Результатом стало определение методических требований к каждому из элементов.

Методические требования к учебникам физики основной школы приведены на рис. 1.

Рассмотрим, как указанные методические требования в итоге позволяют учебникам «быть проекцией не только научного знания, но и основных психологических линий интеллектуального развития учащихся» [9, с. 71].

Первое требование реализуется через ориентацию на основной научный метод через положительный эмоциональный настрой, создаваемый текстом учебников. В случае физики основной научный метод – это, безусловно, экспериментальный метод: «Опыт, эксперимент – это единственный судья научной “истины”» [10, с. 22]. По этой причине учебники содержат 54 лабораторных работы, каждая из которых включает несколько экспериментальных заданий с увеличением «степени продуктивности» задания при увеличении порядкового номера задания в описании лабораторной работы; в текст учебников включены условия экспериментальных задач, решаемых учениками на уроках и при выполнении ими до-



Рис. 1. Методические требования к учебникам физики

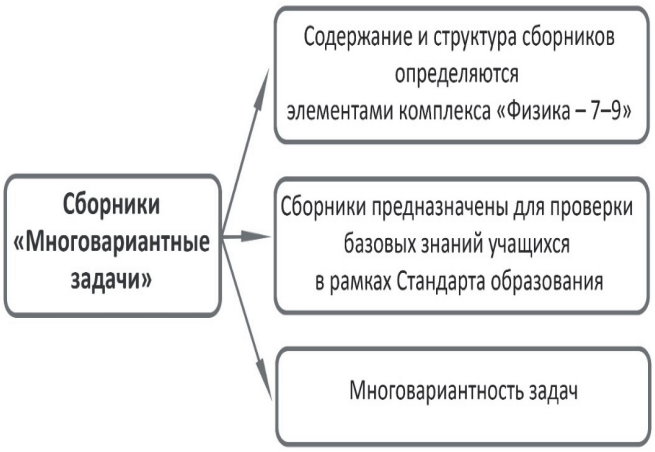


Рис. 2. Методические требования к сборникам «Многовариантные задачи»

машних заданий. Проблемное изложение предметного содержания в учебниках реализуется всегда, где это дидактически целесообразно и возможно. Так, например, при изучении свободных колебаний математического маятника (9 класс) ставится проблема: «От чего зависит период колебаний маятника?». В процессе разрешения этой проблемы, используя метод размерности, ученики выясняют, что период колебаний определяется длиной нити и величиной ускорения свободного падания. Этот вывод затем проверяется экспериментально. Положительный эмоциональный настрой на страницах учебника создаётся использованием эпиграфов к каждому из параграфов учебников (высказывания учёных, деятелей культуры, прозаические и поэтические строки литературных произведений); привлечением интересных исторических фактов, связанных с рассматриваемым предметным содержанием, иллюстрацией практического учёта законов физики в устройстве современных технических приборов и механизмов.

Второе требование (включённость дидактического комплекса в определённую дидактическую систему) реализуется:

– через применение технологии проблемного диалога (констатирующее предложение, с которого начинается каждый параграф учебников: «Вы уже знаете, что …»; вопросы, обращённые к ученику в ходе изложения предметного содержания в параграфе: «Движутся ли молекулы в жидкостях? Какое известное вам физическое явление это подтверждает?»; использование ориентировочно-мотивационных заглавий разделов параграфов: «Как взаимодействуют электрические заряды», «Что такое звук»);

– через применение технологии продуктивного чтения (развёртывание текста параграфов учебников в логике обобщённых планов построения ответов о физическом явлении, величине, опыте, законе, предложенных А.В. Усовой);

– через учёт технологии проектной деятельности (каждый раздел учебника завершается обобщающим повторением, здесь приведены условия продуктивных заданий, которые положены в основу проектов);

– через двухуровневый характер текста учебников (изложено обязательное предметное содержание и имеется дополнительный учебный материал, текст которого набран иным шрифтом).

Третье требование обусловило создание развёрнутого аппарата усвоения учебников (дидактическое предисловие, в котором говорится о том, как будет организован учебно-познавательный процесс; оглавление к каждому разделу учебника с перечислением структурных элементов параграфов данного раздела; краткие итоги «Самое важное в разделе» и «Постскриптум к разделу»; предметно-именной указатель; ответы к заданиям; справочник по физике; форзацы учебников, на которых размещены обобщённые планы построения ответов).

Четвёртое требование (учебники – центральный элемент комплекса) учтено изложением предметного содержания курса физики основной школы в полном соответствии с программой, являющейся структуро-определяющим элементом дидактического комплекса; отсутствием какого-либо дублирования предметного содержания учебников в других дидактических пособиях – элементах комплекса.

Укажем теперь методические требования к многовариантным сборникам (рис. 2).

Рассмотрим, как эти методические требования позволили разработать дидактические пособия, благодаря которым решается «задача достижения каждым учеником базового уровня знаний и умений» [6, с. 117].

Первое требование. Комплекс в качестве одного из элементов содержит методические пособия «Уроки физики». В «Уроках физики» в полном соответствии с учебной программой даны методические рекомендации по организации преподавания курса физики основной школы с использованием дидактического комплекса. Здесь же приведены и указания – на каких уроках следует запланировать работу учащихся с теми или иными задачами многовариантных сборников.

Второе требование. Задачи сборников носят репродуктивный характер и по этой причине служат для формирования познавательных универсальных учебных действий исключительно в рамках Стандарта образования. Краткие указания «Что необходимо знать, что необходимо уметь для решения задачи», которые предваряют условие каждой из задач сборников, позволяют ученикам сориентироваться в предметном содержании задачи.

Третье требование. Условие каждой задачи сконструировано так, что позволяет предъявить одну и ту же физическую ситуацию сразу в двенадцати вариантах, что в полной мере обеспечивает самостоятельность действий ученика при решении задачи. Ниже приведён пример одной из таких многовариантных задач:

Для решения этой задачи вам необходимо:

– *знать определение физической величины – удельной теплоёмкости вещества;*

– *знать формулу для расчёта количества теплоты, необходимого для нагревания вещества.*

Металлическую деталь массой *m* поместили в горячую воду, и температура детали увеличилась на Δ*t* градусов. Количество теплоты, полученное деталью при нагревании, составило *Q*, удельная теплоёмкость металла равна *c*.

Определите величину, обозначенную звёздочкой (*).

Номер варианта	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Масса детали *m*, кг	*	2,5	1,5	3,0	*	0,5	1,2	4,2	*	2,4	5	3,5
Увеличение температуры детали Δ*t*, °С	20	*	60	50	20	*	25	40	10	*	10	8
Количество теплоты, полученное деталью при нагревании, *Q*, кДж	13,5	19,5	*	69	13,8	5,7	*	67,2	6,5	86,4	*	25,2
Удельная теплоёмкость металла *c*, Дж/(кг·°С)	450	390	460	*	230	380	400	*	130	900	540	*

Представление условия задач в таком «многовариантном виде» оказалось удачным дидактическим приёмом и было использовано автором статьи и при разработке сборника многовариантных задач по курсу физики средней школы [11].

Созданный на основе разработанной нами концепции дидактического комплекса проблемного обучения системный дидактический инструментарий ««Физика – 7–9» был апробирован в ходе специально организованного педагогического эксперимента. Элементы комплекса, в том числе и элементы, составляющие модуль базовой информации (учебники, сборники многовариантных задач), показали свою эффективность в практике преподавания физики в 7–9 классах. Это свидетельствует, что методические требования к созданию учебников по курсу физики основной школы и сборников «Многовариантные задачи», выявленные нами при педагогическом проектировании элементов комплекса, дидактически состоятельны. Данный вывод был подтверждён и в ходе опытно-инновационной работы, организованной в форме методических семинаров и вебинаров для учителей физики.

При этом в ходе «мозговых штурмов» с участием учителей физики различных регионов России было сформулировано предложение о расширении электронной формы учебников, включение в неё кроме заданий, выполнение которых связано с мониторингом и контролем знаний учащихся, компьютерных моделей физических процессов, а также предложение о подготовке методических рекомендаций по использованию Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов, которые дополнили бы имеющиеся методические пособия «Уроки физики» и пособия «Сценарии уроков физики».

Библиографический список

1. Петров А.В., Алмадакова Г.А. Переход от педагогики грамотности к педагогике развития. *Мир науки, культуры, образования.* 2013; № 5 (42): 154–156.
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*, утверждённый приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287, с изменениями, внесёнными приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 18 июля 2022 г. № 568, от 8 ноября 2022 г. № 955. Available at: https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf
3. Милинский А.Ю. Проблемное обучение физике: история, современные подходы и реализация через проектную деятельность. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 81-1: 90–92.
4. Кондрашова А.В. Оценка эффективности использования учебно-методического комплекса. *Перспективы науки*. 2023; № 3 (162): 212–216.
5. Дыбина О.В. Структура дидактического комплекса для подготовки студентов вуза к ознакомлению детей с окружающим миром. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2012; № 4 (11): 92–95.
6. Андрюшечкин С.М. *Дидактический комплекс проблемного обучения: теория, модель, практическая реализация.* Москва: Баласс, 2018.
7. Андрюшечкин С.М. Модель дидактического комплекса проблемного обучения «Физика – 7–9». *Модели и моделирование в методике обучения физике*: материалы докладов VIII Всероссийской научно-практической конференции. Киров: ООО «Издательство «РАДУГА-ПРЕСС», 2019: 40–44.
8. Яковлева Н.О. *Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты*. Москва: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002.
9. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. *Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся.* Москва: Питер, 2008.
10. Фейнман Р. *Фейнмановские лекции по физике:* в 2 т. Москва: АСТ, 2019; Т. I.
11. Андрюшечкин С.М., Слухаевский А.С. *Физика. «Конструктор» самостоятельных и контрольных работ. 10–11 классы:* пособие для учителей общеобразовательных учреждений. Москва: Просвещение, 2010.

References

1. Petrov A.V., Almadakova G.A. Perehod ot pedagogiki gramotnosti k pedagogike razvitiya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; № 5 (42): 154-156.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*, utverzhdennyj prikazom Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 31 maya 2021 g. № 287, s izmeneniyami, vnesennymi prikazami Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 18 iyulya 2022 g. № 568, ot 8 noyabrya 2022 g. № 955. Available at: https://ntf-iro.ru/wp-content/uploads/2023/04/FGOS-OOO-na-17.02.2023.pdf
3. Milinskij A.Yu. Problemnoe obuchenie fizike: istoriya, sovremennye podhody i realizaciya cherez proektnuyu deyatel'nost'. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 81-1: 90-92.
4. Kondrashova A.V. Ocenka `effektivnosti ispol'zovaniya uchebno-metodicheskogo kompleksa. *Perspektivy nauki.* 2023; № 3 (162): 212-216.
5. Dybina O.V. Struktura didakticheskogo kompleksa dlya podgotovki studentov vuza k oznakomleniyu detej s okruzhayuschim mirom. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2012; № 4 (11): 92-95.
6. Andryushechkin S.M. *Didakticheskij kompleks problemnogo obucheniya: teoriya, model', prakticheskaya realizaciya.* Moskva: Balass, 2018.
7. Andryushechkin S.M. Model' didakticheskogo kompleksa problemnogo obucheniya «Fizika – 7-9». *Modeli i modelirovanie v metodike obucheniya fizike*: materialy dokladov VIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kirov: OOO «Izdatel'stvo «RADUGA-PRESS», 2019: 40-44.
8. Yakovleva N.O. *Koncepciya pedagogicheskogo proektirovaniya: metodologicheskie aspekty.* Moskva: Informacionno-izdatel'skij centr ATiSO, 2002.
9. Gel'fman `E.G., Holodnaya M.A. *Psihodidaktika shkol'nogo uchebnika. Intellektual'noe vospitanie uchaschihsya.* Moskva: Piter, 2008.
10. Fejnman R. *Fejnmanovskie lekcii po fizike:* v 2 t. Moskva: AST, 2019; T. I.
11. Andryushechkin S.M., Sluhaevskij A.S. *Fizika. «Konstruktor» samostoyatel'nyh i kontrol'nyh rabot. 10-11 klassy:* posobie dlya uchitelej obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Prosveschenie, 2010.

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-256-258

***Afonina R.N.**, Cand. of Sciences (Agriculture), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: ARN1960@yandex.ru*

PRACTICAL-TRANSFORMATIVE MODULE OF A MODEL OF EDUCATIONAL CONTENT RELEVANT TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL META-SUBJECT COMPETENCIES IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS. The article presents what the practice-transforming module of the educational content model consists of and what key characteristics it has. The module is relevant in forming professional meta-subject competencies among students of a pedagogical university. Meta-subject competencies of a graduate of a pedagogical university are understood as general scientific knowledge, ideas, value systems, which are then manifested in the meta-subject competence of a teacher when solving professional problems related to the formation of a holistic view of the world in a student and a meaningful perception of a holistic scientific picture of the world. Considering the content of natural science disciplines as interdisciplinary, general scientific, polysynthetic, the researcher focuses on the prospect of its meaningful transformation through the inclusion of an activity component for the formation of meta-subject professional competencies among students. The goal of constructing the educational content of natural science disciplines reflects the general strategy that determines the direction of students' activities in mastering the natural science picture of the world, as a component of the general scientific picture of the world. This goal is fully consistent with the objectives of developing professional meta-subject competencies among students of a pedagogical university. The proposed version of the educational content model for students of humanitarian profiles at a pedagogical university contains theoretical-ontological, instrumental-epistemological and practical-transforming modules.

Key words: **educational content, professional meta-subject competencies, students of pedagogical university, model of educational content, practice-transforming module**

***Р.Н. Афонина**, канд. с-х. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: ARN1960@yandex.ru*

ПРАКТИКО-ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ МОДУЛЬ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ, РЕЛЕВАНТНОГО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлен состав практико-преобразующего модуля модели учебного содержания, релевантного формированию профессиональных метапредметных компетенций у студентов гуманитарных профилей подготовки педагогического университета. Метапредметные компетенции выпускника педагогического университета понимаются как общенаучные знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в метапредметной компетентности учителя при решении профессиональных задач, связанных с формированием у школьника целостного представления о мире и осмысленным восприятием целостной научной картины мира. Рассматривая содержание естественно-научных дисциплин как междисциплинарное, общенаучное, полисинтетическое, мы акцентируем внимание на перспективе его содержательного преобразования посредством включения деятельностной составляющей для формирования метапредметных профессиональных компетенций у студентов. Цель построения учебного содержания естественно-научных дисциплин отражает общую стратегию, определяющую направление деятельности студентов по освоению естественно-научной картины мира как компонента

общенаучной картины мира. Эта цель в полной мере согласуется с задачами формирования профессиональных метапредметных компетенций у студентов педагогического университета. Предлагаемый вариант модели учебного содержания для студентов гуманитарных профилей педагогического университета содержит теоретико-онтологический, инструментально-эпистемологический и практико-преобразующий модули. Основной задачей построения содержания и реализации практико-преобразующего модуля является формирование элементов профессиональных метапредметных методических компетенций у студентов.

Ключевые слова: **учебное содержание, профессиональные метапредметные компетенции, студенты педагогического университета, модель учебного содержания, практико-преобразующий модуль**

Осуществляемая в настоящее время модернизация образования предъявляет новые требования к профессиональной подготовке современного учителя. На первый план выдвигаются задачи подготовки студента – будущего учителя к формированию предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся средствами преподаваемых учебных дисциплин и возможностями образовательной среды.

В понимании сущности метапредметных компетенций учителя мы опираемся на доктрину государственной политики России в сфере образования [1], где в качестве приоритетных задач выделено разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, формирование у них целостного миропонимания и современного научного мировоззрения.

Метапредметные компетенции выпускника педагогического университета понимаются как общенаучные знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в метапредметной компетентности учителя при решении профессиональных задач, связанных с формированием у школьника целостного представления о мире и осмысленным восприятием целостной научной картины мира [2, с. 260].

Цель исследования: конструирование практико-преобразующего модуля учебного содержания релевантного формированию профессиональных метапредметных компетенций у студентов гуманитарных профилей подготовки педагогического университета с применением конвергентного подхода.

Задачи исследования:

– построение структуры практико-преобразующего модуля учебного содержания;

– содержательное наполнение структурных компонентов практико-преобразующего модуля учебного содержания;

– конкретизация педагогических условий организации учебной деятельности студентов по освоению учебного содержания.

Научная новизна: для методики формирования профессиональных компетенций студентов педагогического университета разработано содержание практико-преобразующего модуля релевантного формированию профессиональных метапредметных компетенций у студентов гуманитарных профилей подготовки педагогического университета на основе конвергентного подхода (на материале естественнонаучных дисциплин).

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что предлагаемый вариант формирования профессионально значимых метапредметных компетенций у студентов не требует введения в учебный план дополнительных дисциплин, он оптимально встраивается в существующий учебный процесс.

В качестве методического инструмента построения учебного содержания, релевантного формированию профессиональных метапредметных компетенций у студентов гуманитарного профиля педагогического университета, предлагается использование конвергентного подхода, коррелирующего с ведущими целевыми установками современного образовательного процесса по постижению целостной научной картины мира, формированию целостного научного знания.

В рамках проводимого нами исследования мы опираемся на обобщенное определение конвергенции как «схождение, сближение или сходство, совпадение каких-либо признаков или свойств независимых друг от друга объектов, явлений, процессов» [3, с. 28]. Мы рассматриваем конвергентный подход как педагогический инструмент, предполагающий взаимодополнение, взаимопроникновение, взаимоизменение различных учебных предметов и учебных действий для формирования профессиональных метапредметных компетенций у студентов [4, с. 34].

Фундаментом формирования профессиональных метапредметных компетенций являются универсальные понятия, концепции, тории и модели картин мира, лежащие в основе системно-целостного представления о мире и человеке [5, с. 160]. Анализ программ учебных дисциплин для бакалавриата педагогического образования показал, что в большей степени содержательно ориентированы на достижение метапредметных образовательных результатов естественно-научные дисциплины.

Предлагаем рассматривать в качестве концентра конвергентной консолидации учебных дисциплин для формирования метапредметных компетенций у студентов дисциплины «Естественно-научная картина мира» или «Современные концепции естествознания» в силу того, что содержание этих учебных дисциплин интегрирует в себе философское, культурологическое, естественно-научное знание и имеет перспективу как номинального, так и содержательного преобразования [6, с. 169].

Предлагаемая модель учебного содержания построена по концентрическому типу, базовыми компонентами модели являются теоретико-онтологический, инструментально-эпистемологический и практико-преобразующий модули (концентры). Основной задачей построения содержания и реализации практико-преобразующего модуля является формирование элементов профессиональных метапредметных методических компетенций у студентов.

В содержание этого модуля включены задания для формирования мотивации студентов к использованию общенаучных знаний в учебной и будущей профессиональной деятельности, понимания особенностей метапредметных понятий, освоения опыта конструирования вопросов, задач и заданий с метапредметным компонентом средствами преподаваемых учебных дисциплин, осуществления рефлексии.

В формировании мотивации учебной деятельности к освоению профессиональных метапредметных компетенций необходима демонстрация значимости метапредметных компетенций в успешной учебной деятельности студента и эффективной профессиональной деятельности современного учителя. Практически по всем темам используются задания, направленные на систематизацию и определение научных понятий, понимание особенностей общенаучных и метапредметных понятий и применение имеющихся знаний в нестандартных модельных учебных и реальных жизненных ситуациях. Следует акцентировать внимание студентов на то, что генезис общенаучных понятий связан с интеграционными процессами современной науки, это проявляется в их широкой междисциплинарности, огромной научно-теоретической базе, социально-практической детерминированности. Содержание естественно-научных дисциплин включает множество общенаучных понятий, это обусловлено тенденцией взаимного сближения наук о природе, которая проистекает из представления о единстве материального мира. Развитию понятийного научного аппарата студентов способствует работа с разнообразными информационными источниками – словарями, учебниками, научными публикациями, информационными материалами Интернета и др. Терминологическая доступность и понимание сути и предметных и общенаучных понятий обеспечивается целенаправленной организацией систематической работы студентов с определениями изучаемых понятий при составлении глоссария. Работа со словарями предполагает усвоение студентами адекватного содержания изучаемых терминов и понятий и правильного научного их объяснения. При составлении студентами учебного глоссария изучаемые термины и понятия распределяются по группам частнонаучных и общенаучных и фундаментальных понятий. Отдельное внимание при составлении студентами учебного глоссария должно быть уделено таким фундаментальным научным понятиям, как материя, пространство, время, движение, причинно-следственные связи. К фундаментальным понятиям, по определению Г.Г. Гранатова, относятся такие, которые «на данном этапе развития науки не сводятся к каким-либо другим понятиям, не объясняются с помощью других понятий» [7, с. 38]. Понимание сути общенаучных и метапредметных понятий требует неоднократного обращения к их ключевым особенностям. Фактором выделения общенаучных понятий, как отмечает Е.А. Крючкова, выступают «признаки и свойства объектов познания и закономерности, существующие между объектами и процессами» [8, с. 25]. Следует акцентировать внимание студентов на отличительных особенностях общепредметных понятий как имеющих наибольший понятийный объем, поскольку они включают в себя множество предметов, обозначающих понятия более низкого уровня обобщения. Вместе с этим их отличает наименьшее количество признаков, так как они обозначают понятия самого высокого уровня обобщения, не имеющие характерных для предметных понятий признаков. Для понимания смысловой нагрузки изучаемых понятий рекомендуется использование материалов, демонстрирующих исторические версии происхождения слов и вариантов перевода их корневых основ на русский язык, наглядно высвечивающих их смысл. При конструировании определений понятий указывается на обязательность соблюдения требований логической и содержательной корректности при использовании процедуры определения.

Организация учебной деятельности студентов по освоению опыта конструирования вопросов, задач и заданий с метапредметным компонентом осуществляется на основе заданий для самостоятельной работы в процессе освоения понятий, характеризующихся наиболее высоким уровнем обобщения. Алгоритм выполнения таких заданий включает приведение формулировок определения понятия; анализ определений и выбор наиболее общей, точной формулировки или обобщение; подбор информации о сущности изучаемого понятия; представление информации в формате краткого конспекта; разработку вопросов, задач или заданий для школьников, ориентирующих на освоение этого понятия. Для выполнения таких учебных задач можно рекомендовать использование приемов продуктивного мышления, разработанных Д. Холперн [9]: составление эвристических вопросов и списков творческих идей, активизация пассивного знания, просмотр идей, визуализация решения и др.

Рассматривая содержание естественно-научных дисциплин как междисциплинарное, общенаучное, полисинтетическое, мы акцентируем внимание на пер-

спективе его содержательного преобразования при включении в модель учебного содержания практико-преобразующего модуля, содержание которого направлено на формирование элементов метапредметных методических компетенций у студентов. В состав практико-преобразующего модуля входят учебные практико-ориентированные задания, направленные на организацию учебной деятельности студентов по выделению метапредметных понятий, установлению взаимосвязей между предметными, общенаучными и метапредметными понятиями и становлению опыта конструирования вопросов, задач и заданий с метапредметным компонентом, развитие навыков рефлексии. При выполнении практико-ориентированных заданий задействован не только имеющийся жизненный опыт, но и формируется новый практический опыт. Ценность освоения студентами нового практического опыта метапредметного характера заключается в его пропедевтическом значении для освоения профессиональных дисциплин, прохождения учебных педагогических практик и осуществления практической профессиональной деятельности.

Распределение профессионально значимых метапредметных задач, отражающих контент метапредметных компетенций по учебным курсам, позволяет реализовать стратегию, имеющую своей целью освоение метапредметных компетенций студентами на начальном этапе обучения в педагогическом университете. При такой логике построения системы формирования профессиональных метапредметных компетенций курсы «Педагогика», «Проектирование и реализация образовательного процесса» «Современные средства оценивания результатов обучения» становятся метамодулями, обеспечивающими итоговую результативность этого процесса.

Библиографический список

1. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации*. Available at: http://www. dvgu.ru
2. Афонина Р.Н. Профессиональные метапредметные компетенции учителя как элемент планируемого результата обучения студентов педагогического вуза. *Перспективы науки*. 2023; № 4 (163): 260–262.
3. Роберт И.В. Научно-педагогические практики как результат конвергенции педагогической науки и информационных и коммуникационных технологий. *Педагогическая информатика*. 2015; № 3: 27–41.
4. Афонина Р.Н. Проектирование учебного содержания, релевантного формированию метапредметных компетенций у студентов педагогического университета с применением конвергентного подхода. *Глобальный научный потенциал*. 2023; № 9: 33–35.
5. Афонина Р.Н. Построение гуманитарно-ориентированной среды естественнонаучного образования в логике конвергентного подхода. *Теория и практика общественного развития*. 2011; № 8: 160–161.
6. Афонина Р.Н. Принципы формирования профессиональных метапредметных компетенций у студентов педагогических направлений подготовки. *Перспективы науки*. 2023; № 3 (162): 169–171.
7. Гранатов Г.Г. *Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления):* монография. Магнитогорск: МаГУ, 2000.
8. Крючкова Е.А. Метапредметность: формирование понятийных рядов в предметах социально-гуманитарного цикла (История, Обществознание, География) в основной школе. *Наука и школа*. 2015; № 5: 24–34.
9. Холперн Д. *Психология критического мышления*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.

References

1. *Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii*. Available at: http://www. dvgu.ru
2. Afonina R.N. Professional'nye metapredmetnye kompetencii uchitelya kak `element planiruemogo rezul'tata obucheniya studentov pedagogicheskogo vuza. *Perspektivy nauki*. 2023; № 4 (163): 260-262.
3. Robert I.V. Nauchno-pedagogicheskie praktiki kak rezul'tat konvergencii pedagogicheskoj nauki i informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij. *Pedagogicheskaya informatika*. 2015; № 3: 27-41.
4. Afonina R.N. Proektirovanie uchebnogo soderzhaniya, relevantnogo formirovaniyu metapredmetnyh kompetencij u studentov pedagogicheskogo universiteta s primeneniem konvergentnogo podhoda. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2023; № 9: 33-35.
5. Afonina R.N. Postroenie gumanitarno-orientirovannoj sredy estestvennonauchnogo obrazovaniya v logike konvergentnogo podhoda. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2011; № 8: 160-161.
6. Afonina R.N. Principy formirovaniya professional'nyh metapredmetnyh kompetencij u studentov pedagogicheskih napravlenij podgotovki. *Perspektivy nauki*. 2023; № 3 (162): 169-171.
7. Granatov G.G. *Metod dopolnitel'nosti v razvitii ponyatij (pedagogika i psihologiya myshleniya):* monografiya. Magnitogorsk: MaGU, 2000.
8. Kryuchkova E.A. Metapredmetnost': formirovanie ponyatijnyh ryadov v predmetah social'no-gumanitarnogo cikla (Istoriya, Obschestvoznanie, Geografiya) v osnovnoj shkole. *Nauka i shkola*. 2015; № 5: 24-34.
9. Holpern D. *Psihologiya kriticheskogo myshleniya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.01.24

УДК 374:37.03 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-258-260

Glebov V.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior researcher, V.A. Trapeznikov Institute of Control of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), E-mail: vg44@mail.ru*
Lysova P.S., *student, P. Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: polinalysova2014@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEVELS OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES OF THE UNIVERSITY. The article presents some current problems of environmental education and upbringing of students of higher education in Russia. The study of this issue is conducted among 1st-year students of the P. Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (RUDN) of various specialties (ecologists, veterinarians, psychologists, economists). The studied sample of RUDN students was 128 people (58 boys and 70 girls; the age of students ranges from 17.7 to 18.6). The analysis of the data obtained during the survey showed that all students had a general knowledge of the main environmental problems. A comparative analysis of students in different specialties shows that at all levels (high, medium and low), there are differences in the quality of knowledge in the field of ecology and environmental protection between the respondents of the natural sciences and humanities. Students of ecologists and veterinarians have environmental knowledge of a systemic nature and a deeper nature compared to students of psychologists and economists. Statistical analysis reveals the significance of differences ($p<0.05$) in environmental knowledge between students of different specialties: the knowledge of students of ecologists and veterinarians is significantly higher ($p<0.05$) than that of students of psychologists and economists.

Key words: **environmental knowledge, students of different specialties, environmental problems of planet**

В.В. Глебов, *канд. психол. наук, вед. сотр., Институт проблем управления имени В.А. Трапезникова РАН, г. Москва, E-mail: vg44@mail.ru*
П.С. Лысова, *студентка, Российский университет дружбы народов имени П. Лумумбы, г. Москва, E-mail: polinalysova2014@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

В представленной статье рассмотрены актуальные проблемы экологического образования и воспитания учащихся высшей школы России. Изучение данной проблематики проводилось на студентах 1-го курса Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН) разных специальностей (экологи, ветеринары, психологи, экономисты). Исследуемая выборка студентов РУДН составила 128 человек (58 – юношей и 70 девушек; возраст студентов – от 17,7 до 18,6 лет). Анализ полученных данных в ходе опроса показал, что все студенты обладали общими знаниями по основным экологическим проблемам. Сравнительный анализ студентов по разным специальностям показал, что по всем уровням (высокий, средний и низкий) между респондентами естественно-научного и гуманитарного профилей отмечались разные по качеству знания в области экологии и природоохранной деятельности. У студен-

тов экологов и ветеринаров экологические знания были системного характера и более глубокого характера по сравнению со студентами психологами и экономистами. Статистический анализ выявил значимость различий ($p < 0,05$) экологических знаний между студентами разных специальностей: знания студентов-экологов и ветеринаров были значительно выше ($p < 0,05$), чем у студентов-психологов и экономистов.

Ключевые слова: **экологические знания, студенты разных специальностей, экологические проблемы планеты**

Глобальные изменения на планете, активное хозяйствование человека нарушают сложные взаимосвязи в экосистеме, а проблемы взаимодействия в диаде «Человек – Природа» приобретают особую значимость [1]. К сожалению, как показывает анализ научной литературы, основным виновником мирового экологического кризиса на планете является человек. В этой связи встает острый экзистенциальный вопрос о будущем существовании человека в условиях глобального экологического кризиса. Безусловно, для решения этой проблемы важны новые технологии и научные знания, которые смогут остановить деградацию Земли и уберечь природу для потомков. Вместе с этим любые технические достижения и технологии не смогут достичь искомой цели человечества, если они не будут опираться на нравственность, духовные ценности, исторические культурные наследия и природоохранные установки, которые формировалось многие столетия в человеческих обществах.

Необходимо отметить, что в России за последние десятилетия стали обращать внимание на экологические проблемы. Законодательная база за этот период пополнилась важными для страны федеральными законами, среди которых следующие: Закон РФ от 21.02.1992 N 2395-1 (ред. от 1 апреля 2022 г) «О недрах», Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993), Федеральный закон РФ от 14.03.1995 N 33-ФЗ «Об особо охраняемых природных территориях», Федеральный закон РФ от 24 апреля 1995 г. N 52-ФЗ «О животном мире», Федеральный закон РФ от 10 января 1996 г. N 4-ФЗ «О мелиорации земель», Федеральный закон от 19 июля 1997 г. N 109-ФЗ «О безопасном обращении с пестицидами и агрохимикатами», Федеральный закон РФ от 24.06.1998 N 89-ФЗ «Об отходах производства и потребления», Федеральный закон РФ от 04.05.1999 N 96-ФЗ «Об охране атмосферного воздуха», «Земельный кодекс РФ» от 25 октября 2001 г. N 136-ФЗ, Федеральный закон РФ от 18 июня 2001 г. N 78-ФЗ «О землеустройстве», Федеральный закон РФ от 10 января 2002 г. N 7-ФЗ «Об охране окружающей среды», Федеральный закон РФ от 20 декабря 2004 г. N 166-ФЗ «О рыболовстве и сохранении водных биологических ресурсов», «Лесной кодекс РФ» от 04.12.2006 N 200-ФЗ, «Водный кодекс» РФ от 3 июня 2006 г. N 74-ФЗ.

Много теоретических экологических новшеств внедрено и в систему образования России. В частности в стране внедрена система непрерывного экологического образования, которая задействована в систему начальной, средней и высшей школы, в систему дополнительного образования. Однако предложенная модель непрерывного экологического образования неэффективна на всех уровнях образовательной системы Российской Федерации. Предложенное и существующее экологическое образование в стране часто носит ознакомительный, необязательный характер в образовательной сфере. Поэтому индивид, пройдя через такую систему экологического просвещения (школе, в вузе или на курсах), практически мало чего помнит, так как экологические знания оторваны от реальной жизни и носит в большей мере теоретический характер. Это подтверждает наши проведенные скрининговые исследования студентов разных факультетов и преподавателей РУДН им. П. Лумумбы. Опрос был посвящен качеству экологических знаний и отношению индивида к экологическим проблемам на территории столичного мегаполиса России. Полученные результаты показали, что экологические проблемы (загрязнение воздушного и водного бассейна московского региона, почвы, шумовое, тепловое загрязнение, перенаселение и т. д.) сильно беспокоят респондентов. Исследование выявило несколько неожиданных результатов. Во-первых, подавляющая часть опрашиваемых (более 80%) высказала, что природоохранной деятельностью и экологическими проблемами Москвы должны заниматься только специалисты (экологи, юрист-эколог, инженер-эколог, специалисты разных профессиональных направлений по охране окружающей среды, гидролог и т. д.). Во-вторых, анализ ответов исследуемых показал, что большинство имеют антропоцентрическое мышление (мировоззрение, основой которого выступают меркантильные интересы индивида, при этом представление о природе как о целостной системе сфокусировано на периферии сознания).

В этой связи особое значение в обществе приобретают процессы формирования экоцентрического мышления, базирующиеся на экологических знаниях, природоохранной грамотности и экологическом воспитании личности. Всестороннее экологическое образование и экологическая грамотность населения являются важными факторами преодоления экологических проблем и консолидации общества [1].

Комплексный (междисциплинарный) подход в системе экологического образования должна быть закладываться в системе начальной, средней и высшей школы с его направленностью на воспитание и строиться на необходимости ответственного природоохранного отношения к окружающей среде [2]. Такой подход должен являться базисом в образовательной подготовке личности Российской Федерации. Изучение реального уровня полученных знаний по различным дисциплинам и связывание его с экологическими проблемами – это первостепенная задача высшего образования, которая консолидирует все общество и дает хорошие перспективы гармоничного эколого-экономического развития социума.

Исходя из поставленной проблемы, целью нашего исследования стало определение уровня экологических знаний у студентов разных специальностей, которые приехали из разных регионов страны и обучаются в Российском университете дружбы народов им. П. Лумумбы (РУДН им. П. Лумумбы).

Согласно поставленной цели, нами были поставлены следующие задачи: 1. Оценить экологические знания по глобальным экологическим вопросам у студентов разных специальностей; 2. Выявить уровень этих знаний; 3. Оценить системность и понимание у студентов взаимосвязи влияния экологии на развитие общества и экосистемные связи.

Научная новизна нашего пилотного исследования состоит в комплексной оценке экологических знаний личности, их взаимосвязи с другими науками и поведенческими паттернами в отношении природной среды. Такой срез позволяет расширять знания об уровнях экологического образования в целом по стране в системе начальной и средней школы и может стать индикатором и стимулом для роста и экологических знаний в региональных образовательных системах общего и дополнительного образования.

Исследование проводилось среди студентов 1-го курса РУДН им. П. Лумумбы разных специальностей: экологи (n = 31), ветеринары (n = 39), психологи (n = 30), экономисты (n = 28). Общий состав исследуемой выборки студентов составил 128 (58–юношей и 70 девушек; возраст студентов – от 17,7 до 18,6 лет).

Методическим инструментарием исследования стал составленный нами опрос, в котором были заложены вопросы, связанные с насущными экологическими проблемами Земли и природоохранной деятельностью. Помимо этого, со студентами проводились интервью и беседы по представленным экологическим проблемам.

Для отправной точки исследования необходимо дать основные понятия – «экологическое образование» и «экологическая грамотность». В настоящее время существует много понятий термина «экологическое образование», которые рассматриваются в разных междисциплинарных подходах (экология, педагогика, психология и т. д.). Так, например, под дефиницией «экологическое образование К. Ефремов (2005), считал «…получение знаний об экологических закономерностях, что позволяет сократить ущерб живой природы при хозяйственной деятельности людей» [2, с. 111]. По мнению В.В. Рубцова (1996), «…экологическое образование несет в себе набор правил поведения человека в окружающей среде, необходимых для формирования экологической культуры, включающей экологическую этику, затрагивает мораль, нравственность, духовную жизнь человека» [3, с. 224].

Таким образом, экологическое образование в жизни индивида является важной составной частью образовательной системы и обучения, в которой задействованы все компоненты человеческого жизнеустройства (культура, морально-духовная компонента, этика, правила поведения, образование, подготовка кадров и т. д.).

Анализ полученных данных анонимного тестирования исследуемой выборки дал следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Уровни знаний экологических проблем у исследуемой выборки (n = 128%)

№	Основные экологические проблемы	Уровни (%)		
		низкий	средний	высокий
1	**Проблемы загрязнения атмосферы Земли**	24	61	15
2	**Проблемы загрязнения почвенного слоя**	34	52	14
3	**Проблемы загрязнения воды**	34	51	15
4	**Разрушение озонового слоя в атмосфере Земли**	39	49	12
5	**Проблемы уничтожения растительного и животного мира**	44	43	13
6	**Истощение природных ресурсов и деградация**	42	46	12
7	**Кислотные дожди**	49	41	10

С проблемами загрязнения окружающей среды знакомы все опрашиваемые респонденты. Средний уровень представлений об экологических проблемах у студентов составлял больше 50% и был в диапазоне от 51% до 61%: загрязнение атмосферы Земли – 61%, проблемы загрязнения почвенного слоя – 52%, проблемы загрязнения воды – 51%.

Однако уровни знаний по основным экологическим проблемам планеты, механизмам их возникновения, взаимовлияния и последействия оказался неоднозначным. Достаточно много результатов (больше 40%) по уровню «низкий»

было получено от студентов по таким показателям, как «Проблемы уничтожения растительного и животного мира» (44%), «Истощение природных ресурсов и деградация» (42%), «Кислотные дожди» (49%).

Исследование уровней экологических знаний у студентов разных специальностей представлено на рис. 1.

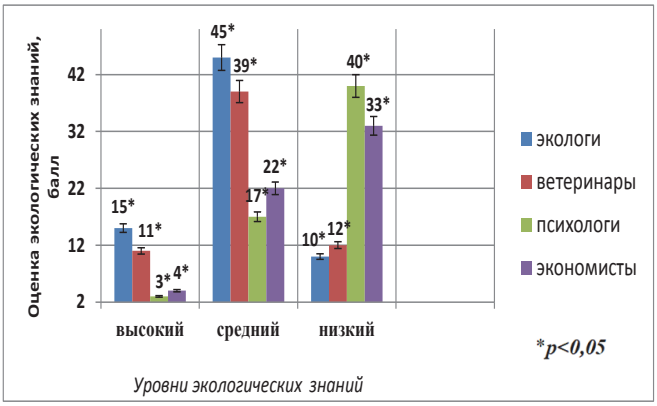


Рис. 1. Уровни экологических знаний студентов разных специальностей (n = 128)

имосвязи и последствие экологических проблем на общество и экосистемные связи.

Студенты-гуманитарии (психологи и экономисты) в общем знали экологические проблемы, но слабо ориентировались в вопросах экологии, природоохранной деятельности и системных связях.

Статистический анализ выявил значимость различий ($p < 0,05$) экологических знаний между студентами разных специальностей. Так, по таким проблемных вопросам, как «Проблемы загрязнения атмосферы Земли», «Проблемы загрязнения почвенного слоя» Проблемы загрязнения воды», «Разрушение озонового слоя в атмосфере Земли, «Проблемы уничтожения растительного и животного мира», «Истощение природных ресурсов и деградация», «Кислотные дожди», знания студентов-экологов были значимо выше ($p < 0,05$), чем у студентов-психологов и экономистов.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Оценка экологических знаний по глобальным экологическим вопросам у студентов разных специальностей показала общее понимание ключевых проблем в области экологии.
2. Анализ ответов и интервью исследуемой выборки студентов показал, что в целом в начальной и средней школах до сих пор не заложены системные знания, за исключением профильных классов биоэкологической направленности.
3. Оценивая экологические знания студентов естественно-научного и гуманитарного профилей, можно отметить значимые различия ($p < 0,05$). У большинства студентов-экологов и ветеринаров наблюдались глубокие понимания проблем в природоохранной деятельности, взаимосвязь и механизмы происхо-

Таблица 2

Среднегрупповые данные опроса по отношению студентов разных специальностей к экологическим проблемам Земли (n = 128%)

№	Основные экологические проблемы	студенты			
		Экологи	Ветеринары	Психологи	Экономисты
1	**Проблемы загрязнения атмосферы Земли**	78,4*	61,7	42,3*	47,1*
2	**Проблемы загрязнения почвенного слоя**	79,9*	70,6*	38,6*	40,4*
3	**Проблемы загрязнения воды**	83,1*	67,2	48,1*	47,9*
4	**Разрушение озонового слоя в атмосфере Земли**	87,1*	60,5	35,2*	38,2*
5	**Проблемы уничтожения растительного и животного мира**	88,4*	73,9*	40,6*	43,5*
6	**Истощение природных ресурсов и деградация**	73,1*	71,2*	35,4*	46,7*
7	**Кислотные дожди**	78,7*	62,4	40,1*	42,4*

Примечание *p < 0,05

На рис. показано, что по всем уровням (высокий, средний и низкий) между студентами естественно-научного и гуманитарного профилей отмечались значимые различия ($p < 0,05$) по экологическим знаниям.

Для выявления данных опроса по отношению студентов разных специальностей к экологическим проблемам Земли был проведён статистический анализ (табл. 2).

Анализ показал, что, как и предполагалось, студенты-экологи и ветеринары хорошо разбирались в представленных актуальных вопросах, показывали вза-

дящих глобальных экологических проблем, их последствия в сфере экосистемных связей.

В дальнейшем представляются перспективными исследования в этом направлении, где более детально можно заострить внимание на системе и уровне экологического образования в начальной и средней школах в регионах Российской Федерации. Это дает возможность создать картину уровней экологической грамотности населения регионов, подготовки учащихся в системе начальной и средней школы и сравнить их с экологическими проблемами регионов.

Библиографический список

1. Глазачев С.Н. *Экологическая культура учителя: исследования и разработки экогуманитарной парадигмы*: монография. Москва: Современный писатель, 1998.
2. Ефремов К. Теория и практика экологизации образования. *Народное образование*. 2005; № 8: 110–120.
3. Рубцов В.В. *Модель развивающей образовательной среды*. Москва: Издательский отдел ЦКФЛРАО, 1996.

References

1. Glazachev S.N. *`Ekologicheskaya kul'tura uchitelya: issledovaniya i razrabotki `ekogumanitarnoj paradigmy*: monografiya. Moskva: Sovremennyj pisatel', 1998.
2. Efremov K. Teoriya i praktika `ekologizacii obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2005; № 8: 110-120.
3. Rubcov V.V. *Model' razvivayuschej obrazovatel'noj sredy*. Moskva: Izdatel'skij otdel CKFLRAO, 1996.

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 37.06

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-260-263

Borodina V.N., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, St. Petersburg State University of Railways of Emperor Alexander I (Saint Petersburg, Russia), E-mail: borodina0769@mail.ru*

PHUBBING AS A PROBLEM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT. In recent years, in the era of digitalization, the modern society has increasingly become aware of the problem of phubbing, which has a negative impact on all people involved in systemic interaction: phubbers, phubbies and witnesses. The article explores the phenomenon of "phubbing", which is widespread in the field of education. It has been shown that phubbing behavior of students during classes contributes to a decrease in the quality of learning material and deterioration in academic performance, since excessive use of a smartphone leads to the fact that the phubber becomes "turned off" from the educational process, becomes distracted himself and distracts those around him. In addition, the effects of phubbing in the classroom can affect the interaction between teacher and student. The conclusion is formulated that all teachers of educational organizations should pursue a policy to counter phubbing, ensure that students strictly comply with all the rules and requirements related to the use of smartphones and maintaining discipline in classes.

Key words: **phubbing, fabby, fabber, communication, social interaction, educational environment, students, teachers**

В.Н. Бородина, *канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I», г. Санкт-Петербург, E-mail: borodina0769@mail.ru*

ФАББИНГ КАК ПРОБЛЕМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В последние годы в эпоху цифровизации современного общества все больше заявляет о себе проблема фаббинга, оказывающая негативное воздействие на всех людей, включенных в систему социального взаимодействия: фаббера, фабби и свидетелей. В работе исследуется феномен «фаббинг», который имеет широкое распространение и в сфере образования. Показано, что фаббинговое поведение студентов во время занятий способствует снижению качества усвоения учебного материала, ухудшению успеваемости, поскольку чрезмерное использование смартфона приводит к тому, что фаббер становится «выключенным» из учебного процесса, отвлекается сам и отвлекает окружающих. Кроме того, эффекты фаббинга на занятиях могут повлиять на процесс взаимодействия между преподавателем и студентом. Сформулирован вывод о том, что все педагоги образовательных организаций должны проводить политику по противодействию фаббингу, добиваться от студентов четкого выполнения всех правил и требований, связанных с использованием смартфонов, соблюдением дисциплины на учебных занятиях.

Ключевые слова: **фаббинг, фабби, фаббер, коммуникация, социальное взаимодействие, образовательная среда, студенты, преподаватели**

С недавних пор смартфоны стали неотъемлемой частью жизни современного человека и используются по всему миру. Они представляют собой портативные электронные устройства, предназначенные для коммуникации, работы с информацией, для развлечений (в том числе онлайн-игр) и выполнения других действий с помощью приложений. Данные мобильные устройства обладают огромным количеством достоинств, облегчая взаимодействия людей и предоставляя им возможность общаться в любое время и в любом месте. С одной стороны, смартфоны упростили для человека выполнение многих действий, но в то же время привели к возникновению новых проблем, к числу которых можно отнести и проблему фаббинга.

В настоящее время все больше исследователей проявляют беспокойство по поводу чрезмерного использования смартфонов и их негативного воздействия на психическое и физическое здоровье пользователей, а также на эффективность социальной коммуникации между людьми. Следует отметить, что данная проблема затрагивает не только взрослых. Молодые люди и подростки наиболее подвержены зависимости от смартфонов или Интернета (M. Savci, F. Aysan). Удовлетворяя растущие потребности постоянно находиться в сети, они игнорируют находящихся рядом других людей, тем самым нанося ущерб удовлетворенности межличностными отношениями и личному благополучию. Данное обстоятельство подтверждает актуальность темы исследования.

Цель настоящего исследования состоит в раскрытии феномена «фаббинг» в образовательной среде.

Исходя из указанной цели, обозначены следующие задачи: дать теоретический анализ проблеме фаббинга, раскрыть последствия фаббинга в образовательной среде.

Фаббинг – это новое социальное явление, которое только начинает изучаться. Данная проблема исследуется как зарубежными учеными (S. Bulut, V. Chotpitayasunondh, G. Douglas, T. Nazir и др.), так и отечественными (О.С. Дейнека, Л.Н. Духанина, О.А. Екимчик, П.В. Конюховский, Т.Л. Крюкова, А.А. Максименко, М.В. Сапоровская, А.В. Яковлева и др.). В своих научных работах авторы изучают феномен «фаббинг» (П.В. Конюховский, А.В. Яковлева, S. Bulut, E. Karadağ, T. Nazir и др.), гендерные особенности проявления фаббинга (М.Г. Баринова, А.С. Душкин, A. Cebollero-Salinas, J. Cano-Escoriaza, S. Orejudo и др.), исследуют предпосылки и последствия фаббинга (Н.Ю. Григорьев, В.А. Чвякин, V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas, G.E. Douglas и др.), представляют разработанные ими методики, направленные на диагностику данного феномена (Шкала фаббинга (Phubbing Scale) E. Karadağ и др.; Шкала партнерского фаббинга (Partner phubbing) представлена в работах J.A. Roberts, M.E. David, в адаптации для русскоязычных респондентов О.А. Екимчик, Т.Л. Крюковой; опросник фаббинг-зависимости (phubbing addiction scale) V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas в адаптации О.С. Дейнеко, Л.Н. Духаниной, А.А. Максименко, М.В. Сапоровской) и др.

Научная новизна настоящего исследования состоит в раскрытии закономерностей в возникновении проявлений фаббинга в образовательной среде.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении факторов, способствующих возникновению данного феномена.

Практическая значимость работы определяется тем, что результаты данного исследования могут быть использованы педагогами для противодействия фаббингу в образовательной среде.

Методы исследования, используемые в данной работе – теоретический анализ психолого-педагогической научной литературы по проблеме фаббинга, изучение и обобщение педагогического опыта.

Слово «фаббинг» (англ. *phubbing*, от англ. *phone* – «телефон» и *snubbing*) означает «пренебрежение», «пренебрежительное отношение», «унижение». Данный термин появился в мае 2012 года, когда рекламное агентство McCann Melbourne, стоящее за кампанией Macquarie Dictionary, пригласило нескольких специалистов, изучающих лексикографию и составляющих лексикон, дать название соответствующему поведению, характеризующееся игнорированием своего собеседника, для того чтобы обратить внимание на содержимое своего телефона. Затем данное понятие появилось в средствах массовой информации по всему миру и было популяризировано кампанией Stop Phubbing, созданной McCann.

Слово «фабби» (от англ. «phubbed», что значит «сбитый с толку») используется для обозначения того, кто подвергается фаббингу, кого игнорируют в ситуации социального взаимодействия. Фаббер – это индивид, который демонстрирует фаббинговое поведение, т. е. пренебрежительное отношение к собеседнику, постоянно отвлекаясь на свой смартфон. Помимо фабби и фаббера в данном явлении, по мнению T. Nazir, S. Bulut, нужно выделить еще одно звено – само социальное окружение, которое вовлекает двух или более человек в социальный контекст, т. е. если нет другого человека, то это не фаббинг [1]. T.R. Nuñez, T. Radtke, S.C. Eimler обратили свое внимание на то, как фаббинг влияет на окружение, т. е. свидетелей. Участникам исследования показали фотографии, где были изображены два человека, взаимодействующие в различных аспектах повседневной жизни. К тому же в значительной части ситуаций присутствовал односторонний или взаимный фаббинг. Исследователями было выявлено негативное влияние фаббинга на свидетелей, проявляющееся в виде аффекта и стресса [2].

В настоящее время существует несколько определений фаббинга. Рассмотрим некоторые из них. T. Nazir, M. Pişkin под фаббингом понимают действие, заключающееся в игнорировании кого-либо или нескольких людей во время общественных мероприятий с использованием смартфонов [3]. По мнению J.A. Roberts, M.E. David, фаббинг является разновидностью социальной изоляции и межличностного пренебрежения с целью обозначения перерыва в общении, связанного с отвлечением на мобильный телефон [4]. V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas считают, что фаббинг – это пренебрежительное отношение к кому-либо в социальной среде, когда индивид концентрируется на своем смартфоне вместо того, чтобы обращать внимание на собеседника [5]. Причем данные авторы предполагают, что фаббинг уже становится нормативным поведением в социуме, т. е. поведением, которое соответствует принятым в обществе нормам и ожиданиям [там же]. Другими словами, фаббер превращается в фабби, т. е. неуважительное отношение к собеседнику может вызвать аналогичные ответные действия со стороны партнера (адресата), который почувствовал себя проигнорированным или отвергнутым. Чувство изоляции может подтолкнуть фабби к взаимодействию со своим смартфоном. Фабберы продолжат демонстрировать фаббинговое поведение, считая, что и другие ведут себя подобным образом, а фабби, наблюдая вокруг повсеместно встречающиеся данные негативного действия партнера по общению, могут прийти к выводу, что такое поведение стало нормой в повседневном общении, и не препятствовать ему. Другими словами, чтобы быть включенным в процесс социального взаимодействия, собеседникам приходится выполнять поочередно роли «фаббера» и «фабби», что приводит к порочному циклу. Таким образом, специфика межличностного взаимодействия формирует определенные ожидания участников, которые затем могут приобрести стабильный характер, в дальнейшем стать нормой взаимодействия и оказывать влияние на поведение.

Как справедливо утверждают исследователи E. Katz, M. Aakhus, пользователи мобильных телефонов с одной стороны физически присутствуют «здесь» и «сейчас», но с другой – их внимание направлено на кого-то (или на что-то) через свой смартфон, т. е. они как бы выключены из процесса общения с собеседником, из социального взаимодействия с ним. Данную ситуацию авторы охарактеризовали как «отсутствующее присутствие» [6]. Действительно, в процессе социального взаимодействия поступки человека всегда осознаны и целенаправленны и должны вызывать обратную связь со стороны участника взаимодействия. Обратная связь является показателем того, насколько человек понимает/принимает адресованные ему коммуникативные и/или деятельностные акты, позволяет оценить результативность переданного сообщения и выступает в качестве существенного фактора, способствующего успешности межличностного/группового взаимодействия. Фаббер «выключен» из ситуации общения, не уделяет внимание собеседнику, не участвует в диалоге, не проявляет интереса, что находит отражение как на вербальном, так и невербальном уровне. Известно, что невербальные средства коммуникации дополняют, иллюстрируют или замещают вербальное сообщение, помогают выразить эмоции, показывают отношение к собеседнику и т. д. Важная роль в коммуникационном процессе отводится мимике как выразительным скоординированным движениям мышц лица, как одной из форм проявлений эмоциональных реакций человека. Существенное значение в

общении имеет и визуальный контакт, представляющий собой обмен взглядами между партнерами, а также направление взгляда и его продолжительность. По мнению T. Nazir, M. Pişkin и др., зрительный контакт является не только признаком внимательного слушания, но и отражает заинтересованность собеседника в том, что ему говорят [3]. Вербальная коммуникация оценивалась испытуемым как более позитивная, когда она была связана с большим контактом глаз (R.V. Exline, C. Eldridge). Кроме того, ценную информацию об участнике общения можно получить через его жесты, позы, походку и т. д. Так, например, ориентация тела (положение плеч, ног, туловища, головы по направлению к адресату или в другую сторону) также может служить показателем статуса и симпатии, испытываемой к собеседнику. A. Mehrabian, сравнивая вербальное и невербальное общение, приходит к выводу, что только 7% в коммуникации составляют вербальные сообщения, а 93% приходится на невербальные средства: 38% – это тон голоса, 55% – язык тела [7]. Следовательно, чтобы полноценно общаться, необходимо получать не только вербальные, но и невербальные сигналы. Особенно это является важным, если сообщения, поступающие по разным каналам, неконгруэнтны. Отсюда следует, что фаббер теряет до 93% информации при внезапном прекращении разговора, которое сопровождается наклоном головы и отведением взгляда в сторону смартфона, поворотом туловища от собеседника. Он не обращает внимания на собеседника, его реакцию, возможно, и на содержание разговора. Это не позволяет ему установить эмоциональную связь, понять намерения и желания партнера по общению, а также продолжать диалог и поддерживать его, что будет препятствовать эффективной коммуникации. В дальнейшем он может иметь трудности с поддержанием визуального контакта во время разговора, с интерпретацией невербальных сигналов, таких как жесты, мимика, интонация и т. д. Фаббер также будет испытывать затруднение в выражении своих мыслей и эмоций через невербальные средства, трудности в установлении, в поддержании продолжительного контакта с партнером.

Помимо негативного влияния смартфонов на здоровье человека (нарушение биологического ритма, памяти, головные боли, бессонница и т. п.), G.E. Douglas называет и другие последствия:

– аддикции, которые часто связаны с депрессией, тревогой;

– пустую трату времени, поскольку люди тратят значительное время, обмениваясь информацией посредством телефона (более 5 часов в день);

– депрессию, которую могут вызвать, с одной стороны, зацикленность на «лайках» в социальных сетях, а с другой – сокращение взаимодействия «лицом к лицу», что может привести к одиночеству и тревоге;

– отвлекаемость от различных видов деятельности. Собираясь только «проверить» телефон, человек «зависает» в Интернете на несколько часов [8].

Фаббинг оказывает негативное воздействие на человека, по отношению к которому демонстрируют фаббинговое поведение. Феномен фаббинга можно сравнить с остракизмом, не связанным с использованием мобильных устройств, но представляющим собой социальное исключение или игнорирование других. Ряд исследователей (J.A. Roberts, M.E. David, V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas и др.) предполагают, что фаббинг – это форма социальной изоляции, обусловленная смартфонами, которая приводит к неудовлетворению таких фундаментальных потребностей человека, как потребности в принадлежности, самоуважении, контроле, осмысленности своего существования [4; 5].

Фаббинг является достаточно распространенным явлением, полностью захватившим нашу личную и профессиональную жизнь и сопровождающим встречи с друзьями, близкими, различные общественные мероприятия и учебные занятия игнорированием важности установления, поддержания контакта с другими людьми.

Проблема фаббинга в значительной степени становится сложной, когда речь заходит об образовательной среде и обучающихся. Так, например, по данным исследования, проведенным Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) в 2018 году, 83% опрошенных считают, что мобильные телефоны мешают школьникам учиться. 73% респондентов поддерживают идею о запрете использования смартфонов и других гаджетов во время занятий, а 69% считают, что данный запрет должен распространяться на всех школьников. Причем данное предложение в равной степени одобряют как родители школьников, так и те, у которых нет детей школьного возраста [9]. Другой опрос, проведенный среди 1 тыс. родителей школьников и учащихся 5–11 классов на территории России в 2020 году образовательным центром Maximum Education, являющимся резидентом IT-кластера инновационного центра «Сколково», выявил, что около 27% российских школьников проводят за гаджетами свыше восьми часов в день. В этой связи был принят Федеральный закон от 19.12.2023 № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»», запрещающий учащимся пользоваться средствами связи во время учебных занятий, кроме экстренных случаев. Ограничительные меры в различной степени уже действуют и в других странах Европы и Азии (во Франции, в Германии на территории Баварии, в Греции, Азербайджане, Таджикистане и других странах).

Тем не менее феномен «фаббинг» имеет широкое распространение среди студентов в образовательной среде, о чем свидетельствуют немногочисленные исследования как зарубежных, так и отечественных авторов, которые только начинают изучать предикторы, эффекты данного явления. Более ранние исследования ученых показали, что ведение диалога с помощью телефона отвлекает не только отправителя текстовых сообщений, но и тех, кто находится рядом (D.Tindell, R. Bohlender). При опросе 269 студентов из университетов исследователи пришли к выводу, что использование мобильного телефона отвлекает от занятия, а также и то, что студенты, занимающиеся перепиской, вообще не обращают внимания на учебный материал. Обучающиеся получали более низкие оценки, хотя при этом считали, что могут набирать, отправлять тексты и параллельно слушать лектора (D.E. Clayson, D.A. Haley). Звонки мобильных телефонов на занятиях ухудшают успеваемость учащихся, особенно во время демонстрации видеопрезентации (C.M. End, S. Worthman, M.B. Mathews, K. Wetterau). В настоящее время смартфоны имеют выход в сеть. Проведенное в 2019 году исследование B. McCoy показало, что студенты используют цифровые устройства для обмена мгновенными сообщениями, просмотра мемов, видео, чтение новостей и т. д., т. е. тратят пятую часть своего времени на занятия, не связанные с выполнением заданий [10]. Таким образом, учащиеся используют свои телефоны во время занятия во внеучебных целях, отвлекаясь сами и отвлекая окружающих людей (других учащихся и преподавателей), что способствует снижению качества усвоения учебного материала. Кроме того, такое поведение студентов во время обучения часто вызывает раздражение у преподавателей (R. Jenkins).

Большой интерес представляет исследование, проведенное T. Nazir в Турции среди преподавателей университетов города Стамбула (50 человек, включающих поровну мужчин и женщин) и их студентов (300 человек, из которых 120 женщин и 180 мужчин). Автора заинтересовало, какое влияние «фаббинг в классе» оказывает на преподавателей и на образовательную среду. Было выявлено, что около 41% студентов хотя бы раз использовали смартфоны во время лекций либо для проверки социальных сетей и мессенджеров, либо просто для веб-серфинга, который не был связан с изучаемыми курсами. Такое поведение студентов оказывало сильное влияние на преподавателей. В зависимости от их принадлежности к той или иной возрастной группе педагоги по-разному оценивали данную ситуацию и себя. Так, молодые преподаватели воспринимали свое лекционное выступление более критично, а преподаватели старшей возрастной группы (старше 40 лет) расценивали такое отношение как неуважение. Но и в первом, и во втором случае это оказало негативное влияние на процесс обучения [11].

Понимая под фаббингом пренебрежительное отношение к другим в ситуации социального взаимодействия, связанное с чрезмерным использованием смартфона, пользователи данным мобильным устройством во время занятия демонстрируют фаббинговое поведение по отношению к окружающим.

Исследование, проведенное N.G. Ugur, T. Koc среди 349 студентов 6 факультетов государственного университета Сакарья в Турции, показало, что даже наличие телефонов в аудитории раздражает одногруппников, хотя фабберам кажется, что они никому не мешают. К тому же студенты считают, что преподаватели не знают о том, что они переписываются. Около 50% опрошенных указали, что на занятиях легко обмениваться письмами незаметно для преподавателя. Большое значение здесь имеет умение скрытно вести диалог в письменной форме, которое связано с наличием друзей и приобретенным опытом отправки текстовых сообщений. Кроме этого, студенты считают, что сложность остаться незамеченным зависит и от размеров аудитории. Чем больше людей в помещении (свыше 50 человек), тем легче отправлять сообщения, не будучи пойманным преподавателем. Другими словами, если аудитория переполнена, то часть студентов на какое-то время может выпасть из поля зрения педагога. Респонденты (84% от всех испытуемых) также признались в том, что преподаватели были бы шокированы, если бы узнали, какой поток текстовых сообщений проходит во время занятия. Данный факт доказывает, что студенты считают, что преподаватели не имеют представления о масштабах распространенности онлайн-коммуникации. Исследователи также отмечают, что большую роль играет отношение преподавателя к проводимому им учебному занятию. 64% респондентов признали, что им легче переписываться незаметно, если преподаватель проводит занятия сидя [12].

Несомненный интерес представляют исследования ученых, направленные на выявление детерминант фаббинга, к которым можно отнести аддикции от смартфонов, от социальных сетей, онлайн-игр, выступающими существенными факторами риска в возникновении фаббинга (E. Karadağ и др.). Тем не менее не все исследователи связывают фаббинг исключительно с аддиктивным поведением, указывая на то, что ситуативные и личностные факторы также являются значимыми детерминантами (T. Nazir и др.). К ним можно отнести социальную тревожность, нейротизм, степень принадлежности к виртуальному сообществу (A. Guazzini, M. Duradoni и др.), отсутствие самоконтроля, «страх что-то упустить» (V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas) и т. д. Например, одни студенты во время занятия предпочитают быть онлайн, другие занимаются фаббингом ради удовольствия, третьи – из-за скуки на занятии [12].

Таким образом, следует отметить, что все педагоги образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования, должны проводить политику по противодействию фаббингу, добиваться от студентов четкого

выполнения всех правил и требований, связанных с использованием смартфонов, соблюдением дисциплины на учебных занятиях. С другой стороны, придерживаясь жесткой стратегии пресечения любых проявлений фаббинга на занятии, преподаватель не должен допустить унижения человеческого достоинства, психического насилия, оскорбления личности студента. Необходимо посредством просвещения повысить осведомленность обучающихся о негативном влиянии фаббинга на самих пользователей, а также на социальное окружение.

Подводя итог вышесказанному, необходимо сделать следующие выводы:

1. Благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий появилась возможность общаться и получать информацию в любом месте и в любое время суток. Вместе с тем в настоящее время широкое распространение получило такое явление, как фаббинг, которое является серьезной проблемой современного мира, оказывающее негативное воздействие на всех людей, включенных в систему социального взаимодействия: фаббера, фабби и свидетелей.

2. Проблема фаббинга в значительной степени осложняется тем, когда речь заходит об образовательной среде и обучающихся. Студенты во время занятий демонстрируют фаббинговое поведение, отвлекаясь сами и отвлекая одногруппников и преподавателей, что способствует снижению качества усвоения учебного материала и в конечном счете ухудшению успеваемости. Кроме того, чрезмерное использование смартфона на занятиях может повлиять на эффективность социального взаимодействия между преподавателем и студентом.

3. Разработанные требования в Правилах внутреннего распорядка обучающихся образовательной организации в отношении запрета использования смартфонов на занятии и их неукоснительное выполнение всеми субъектами образовательного пространства будет способствовать преодолению фаббинга.

При дальнейшем изучении данной проблемы представляется важным разработать стратегии и конкретные приемы, направленные на профилактику фаббинга в образовательной среде.

Библиографический список

1. Bulut S., Nazir T. Phubbing Phenomenon: A Wild Fire, Which Invades Our Social Communication and Life. *Open Journal of Medical Psychology.* 2020; № 9: 1–6. Available at https://doi:10.4236/ojmp.2020.91001
2. Nuñez T.R., Radtke T., Eimler S.C. A third-person perspective on phubbing: Observing smartphone- induced social exclusion generates negative affect, stress, and derogatory attitudes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace.* 2020; № 14 (3). Article 3. Available at https://doi:10.5817/CP2020-3-3
3. Nazir T., Pişkin M. Phubbing: A Technological Invasion Which Connected the World But Disconnected Humans. *The International Journal of Indian Psychology.* 2019; № 3 (4): 2349–3429. Available at https://doi:10.25215/0403
4. Roberts J.A., David M.E. My life has become a major distraction from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 54 (1): 134–141. Available at https://doi: 10.1016/j.chb.2015.07.058
5. Chotpitayasunondh V., Douglas K.M. The effects of «phubbing» on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology.* 2018; № 48 (6): 304–316. Available at https://doi: 10.1111/jasp.12506
6. Katz E., Aakhus M. *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2001: 416. Available at https://doi: 10.1017/CBO9780511489471
7. Mehrabian A. *Tactics of Social Influence.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. 1970: 152. Available at https://archive.org/details/tacticsofsociali0000mehr/page/ 154/mode/2up
8. Douglas G.E. Adverse Effect of Phubbing in the society: A Review International Digital Organization for Scientific Research *IDOSR Journal of computer and applied sciences.* 2021; № 6 (1): 28–32.
9. Смартфоны в школах: запретить нельзя оставить? *Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ).* 2018. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/smartfony-v-shkolakh-zapretit-nelzya-ostavit?ysclid=lrxx8gqg7u201755456
10. McCoy B. Gen Z and Digital Distractions in the Classroom: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes. *Journal of Media Education.* 2020; № 11 (2): 5–23. Available at https://en.calameo.com/read/0000917898a07ac2096e4
11. Nazir T. Impact of classroom phubbing on teachers who face phubbing during lectures. *Psychology Research on Education and Social Sciences.* 2020; № 1 (1): 41–47.
12. Ugur N.G., Koc T. Time for Digital Detox: Misuse of Mobile Technology and Phubbing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015; № 195 (1): 1022–1031. Available at https:// doi:10.1016/sbspro.2015.06.491

References

1. Bulut S., Nazir T. Phubbing Phenomenon: A Wild Fire, Which Invades Our Social Communication and Life. *Open Journal of Medical Psychology.* 2020; № 9: 1-6. Available at https://doi:10.4236/ojmp.2020.91001
2. Nuñez T.R., Radtke T., Eimler S.C. A third-person perspective on phubbing: Observing smartphone- induced social exclusion generates negative affect, stress, and derogatory attitudes. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace.* 2020; № 14 (3). Article 3. Available at https://doi:10.5817/CP2020-3-3
3. Nazir T., Pişkin M. Phubbing: A Technological Invasion Which Connected the World But Disconnected Humans. *The International Journal of Indian Psychology.* 2019; № 3 (4): 2349-3429. Available at https://doi:10.25215/0403
4. Roberts J.A., David M.E. My life has become a major distraction from my cell phone: partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior.* 2016; № 54 (1): 134-141. Available at https://doi: 10.1016/j.chb.2015.07.058
5. Chotpitayasunondh V., Douglas K.M. The effects of «phubbing» on social interaction. *Journal of Applied Social Psychology.* 2018; № 48 (6): 304-316. Available at https://doi: 10.1111/jasp.12506
6. Katz E., Aakhus M. *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2001: 416. Available at https://doi: 10.1017/CBO9780511489471
7. Mehrabian A. *Tactics of Social Influence.* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. 1970: 152. Available at https://archive.org/details/tacticsofsociali0000mehr/page/ 154/mode/2up
8. Douglas G.E. Adverse Effect of Phubbing in the society: A Review International Digital Organization for Scientific Research *IDOSR Journal of computer and applied sciences.* 2021; № 6 (1): 28-32.
9. Smartfony v shkolah: zapretit' nel'zya ostavit'? *Vserossijskij centr izucheniya obschestvennogo mneniya (VCIOM).* 2018. Available at: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/smartfony-v-shkolakh-zapretit-nelzya-ostavit?ysclid=lrxx8gqg7u201755456
10. McCoy B. Gen Z and Digital Distractions in the Classroom: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes. *Journal of Media Education.* 2020; № 11 (2): 5-23. Available at https://en.calameo.com/read/0000917898a07ac2096e4 https://en.calameo.com/read/0000917898a07ac2096e4
11. Nazir T. Impact of classroom phubbing on teachers who face phubbing during lectures. *Psychology Research on Education and Social Sciences.* 2020; № 1 (1): 41-47.
12. Ugur N.G., Koc T. Time for Digital Detox: Misuse of Mobile Technology and Phubbing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 2015; № 195 (1): 1022-1031. Available at https:// doi:10.1016/sbspro.2015.06.491

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 378.016:811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-263-265

***Guan Shaoyang**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dalian University of Foreign Languages (Dalian, China), E-mail: guanshaoyang@mail.ru*

A STUDY ON THE TRAINING OF INTERDISCIPLINARY RUSSIAN-SPEAKING SPECIALISTS IN UNIVERSITIES OF LIAONING PROVINCE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE. The scientific article is a comprehensive study of the training of interdisciplinary Russian-speaking specialists in universities of Liaoning Province within the framework of the Belt and Road strategy. Particular attention is paid to incorporating real-life work scenarios and professional skills into training programs, supporting the Belt and Road Initiative. The study describes strategies such as personalized online platforms and flexible learning modalities to support student motivation and overcome spatial and time constraints. The author reveals principles for designing textbooks that focus on real-world work scenarios and suggests strategies for emphasizing hands-on learning through real-life cases and projects. The results of the study allow us to offer specific recommendations for improving the quality of education and training of interdisciplinary Russian-speaking specialists, adapting educational standards to the requirements of the Belt and Road Initiative.

Key words: **Belt and Road Initiative, training of interdisciplinary Russian-speaking specialists, Liaoning universities, specialist training model**

***Гуань Шаоян,** канд. филол. наук, ст. преп., Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, E-mail: guanshaoyang@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПОДГОТОВКЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ ПРОВИНЦИИ ЛЯОНИН В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ «ПОЯС И ПУТЬ»

Научная статья представляет собой комплексное исследование подготовки междисциплинарных русскоязычных специалистов в вузах провинции Ляонин в рамках стратегии «Пояс и путь». Особое внимание уделяется привлечению реальных сценариев работы и профессиональных навыков в учебные программы с целью поддержания инициативы «Пояс и путь». В исследовании описываются стратегии, такие как персонализированные онлайн-платформы и гибкие формы обучения, для поддержки мотивации студентов и преодоления пространственных и временных ограничений. Автором охарактеризованы принципы проектирования учебников, ориентированных на реальные рабочие сценарии, и предложены стратегии акцентирования практического обучения через реальные кейсы и проекты. Результаты исследования позволяют предложить конкретные рекомендации по улучшению качества образования и подготовки междисциплинарных русскоязычных специалистов, адаптируя образовательные стандарты к требованиям инициативы «Пояс и путь».

Ключевые слова: **инициатива «Пояс и путь», подготовка междисциплинарных русскоязычных специалистов, университеты Ляонина, модель подготовки специалистов**

Исследовательская тема экономического и социального развития провинции Ляонин на 2024 год «Исследование модели подготовки высококвалифицированных специалистов по иностранным языкам в России университетами Ляонина в контексте «Пояса и пути»" (номер проекта: 2024lslqnrckt-049)
辽宁省社科联 2024 年度辽宁省经济社会发展研究课题 《“一带一路”背景下辽宁高校对俄高端外语人才培养模式研究》研究成果（项目编号：2024lslqnrckt-049)

Исследование посвящено проблеме подготовки междисциплинарных русскоязычных специалистов в провинции Ляонин в рамках инициативы «Пояс и путь». В свете стремительных изменений в образовательной и социальной среде выявление эффективных стратегий и адаптационных мер в образовании является вопросом, требующим всестороннего анализа и научного осмысления.

Цель: исследование нацелено на характеристику и оптимизацию системы подготовки междисциплинарных русскоязычных специалистов в вузах провинции Ляонин в рамках инициативы «Пояс и путь».

Задачи:

– выявление факторов, влияющих на подготовку междисциплинарных русскоязычных специалистов;

– идентификация ключевых стратегий для повышения эффективности обучения;

– разработка рекомендаций по обеспечению качественной подготовки специалистов в сфере «русский язык + профессиональные навыки».

Научная новизна исследования заключается в системном анализе формирования междисциплинарных русскоязычных специалистов в условиях провинции Ляонин, а также в выработке конкретных рекомендаций, ориентированных на требования инициативы «Пояс и путь».

Теоретическая значимость проявляется в разработке новых подходов к обучению и формированию междисциплинарных компетенций. Практическая значимость заключается в конкретных рекомендациях, способствующих повышению эффективности образовательного процесса и соответствию выпускников требованиям рынка труда в контексте инициативы «Пояс и путь».

Осенью 2013 года Генеральный секретарь ЦК КПК Си Цзиньпин предложил создать «Экономический пояс Шелкового пути» и «Морской Шелковый путь XXI века». Нацеленность на качественное развитие «Пояса и пути» подчеркнута в отчетах XIX [1] и XX [2] Национальных съездов КПК. Под руководством Си Цзиньпина Китай придерживается принципа общих консультаций, общего строительства и совместного использования, а также концепций открытости, экологичности и добросовестности.

За первые девять месяцев 2023 года провинция Ляонин достигла внешнеторгового оборота с Россией в 42,64 млрд юаней, что на 82,3% больше по сравнению с аналогичным периодом прошлого года [3]. Полное использование географических преимуществ и углубление торгово-экономического сотрудничества позволит Ляонину сыграть важную роль в торговле с Россией.

Цели инициативы «Пояс и путь» включают политическое взаимодействие, связь инфраструктуры, беспрепятственную торговлю, финансовую интеграцию и межнациональное взаимодействие. Однако межнациональные связи тесно связаны с ролью языка как «коммуникативного моста» [4]. Овладение языками способствует углублению культурного обмена, укреплению взаимного доверия.

Специалисты, владеющие компетенциями языковыми и отраслевыми, могут лучше адаптироваться к тенденциям отрасли, удовлетворять потребности рынка. Русскоязычные страны играют ключевую роль в осуществлении взаимодействия инициативы «Пояс и путь». Для успешной реализации данной инициативы и содействия внешнеэкономическому развитию провинции Ляонин необходимо развивать сотрудничество в формате «русский язык + профессиональные навыки».

1. Растущий спрос на специалистов в рамках инициативы «Пояс и путь»

С углублением реализации проекта «Пояс и путь» становится все более очевидным дефицит специалистов в Китае, владеющих русским языком на должном уровне. Языковой обмен является ключевым элементом взаимодействия в рамках данного проекта. В более чем 60 странах и регионах, вовлеченных в эту инициативу, используется более 50 официальных языков и более 200 этнических языков [5].

В зависимости от статуса и уровня владения русским языком в различных странах русскоязычные страны можно разделить на 3 слоя. В центре находится официальный русскоязычный круг, представленный Россией, Беларусью, Казахстаном и другими странами. В середине располагаются Украина, Таджикистан, Узбекистан, Армения и др. Во внешнем слое находятся страны Восточной и Южной Европы, где русский язык оказывает определенное влияние, особенно на старшее поколение.

Однако между вышеупомянутыми русскоязычными странами все еще существуют различия. Россия и пять стран Центральной Азии имеют неоднозначную историю сосуществования, связанную с военной экспансией Российской империи в конце XIX века. Внутри этих стран возникали этнические конфликты и разное отношение к России. Различия в религиозных убеждениях становятся преградой для формирования единой культурной идентичности на основе религии. Экономическое неравенство способствует национализму и экстремистским идеям.

Различия и конфликты в национальных характерах, культурных традициях и религиозных убеждениях между вышеупомянутыми русскоязычными странами отражают взаимодействие сложных политических и экономических интересов. Русский язык, согласно Ли Юмину (2018), также способствует продвижению мультикультурной идентичности на основе знания русского языка [6].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что русскоязычные страны занимают существенное положение в инициативе «Пояс и Путь», а русский язык выступает важным инструментом в межкультурной коммуникации, предоставляя ключевую гарантию культурного обмена для русскоязычных специалистов.

2. Обучение междисциплинарных специалистов по системе «Русский язык + профессиональные навыки» в провинции Ляонин

Провинция Ляонин, играющая особую роль в инициативе «Пояс и Путь», становится важным узлом для международного экономического сотрудничества в Северо-Восточном Китае. Не только географические преимущества, но и промышленная база, культурные связи с Россией и научно-технический потенциал предоставляют провинции возможность эффективной организации обучения русскоязычных специалистов для улучшения экономического сотрудничества. Тем не менее в подготовке русскоязычных специалистов в провинции Ляонин выявляются определенные проблемы.

2.1 Режим обучения русскому языку

В свете реализации инициативы «Пояса и пути» растет спрос на специалистов со знанием русского языка и наделенных профессиональными навыками. В настоящее время методы обучения в русскоязычных учебных заведениях провинции Ляонин сосредотачиваются на механическом запоминании, подражании. Практическое обучение включает фрагменты классических литературных произведений, оставляя в стороне всеобъемлющие концепции и практические упражнения в профессиональных областях, связанных с будущей карьерой специалистов. Для развития междисциплинарных специалистов «Русский язык + профессиональные навыки», отвечающих потребностям инициативы «Пояса и пути», необходимо достаточное владение не только русским языком, но и соответствующими профессиональными знаниями.

2.2 Разработка учебно-методических материалов по русскому языку

Учебные заведения должны разрабатывать и совершенствовать учебные материалы по программе «русский язык + профессиональные навыки», способствуя подготовке специалистов в провинции Ляонин. В настоящее время учебные материалы в данной провинции сталкиваются со следующими проблемами:

(1) Отсутствие профильных учебных материалов, связанных с реальными сценариями работы: существующие материалы часто ограничены преподаванием языковых знаний, игнорируя при этом профессиональные компетенции специалистов.

(2) Недостаток контента, связанного с инициативой «Пояса и пути»: с учетом продвижения данного международного проекта, учебные материалы должны охватывать такие прикладные сферы, как международная торговля, инвестиции и пр.

(3) Отсутствие взаимодействия и практичности: традиционные учебные материалы часто не предусматривают интерактивного обучения и практических упражнений, что мешает студентам активно участвовать в обучении и применять знания на практике.

(4) Задержка в обновлении: учебные материалы по программе «русский язык + профессиональные навыки» не обновляются соответствующим образом,

что не позволяет студентам быть в курсе последних тенденций и технологий в своей отрасли.

2.3 Уровень квалификации и переподготовка научно-педагогических кадров

Обучение по программе «русский язык + профессиональные навыки» требует от преподавателей не только владения русским языком, но и навыков в смежных профессиональных областях. Однако подготовка научно-педагогических работников с такими разносторонними компетенциями представляет собой сложную задачу, что приводит к дефициту кадров в провинции Ляонин. В процессе развития университетов мирового класса и первоклассных специальностей в Ляонине высококвалифицированные преподаватели внесут значительный вклад в укрепление научной базы и расширение специализаций университетов провинции Ляонин.

3. Комплексная стратегия обучения специалистам «русский язык + профессиональные навыки»

3.1 Разработка инновационных учебных планов и образовательных программ

Научно обоснованный учебный план является важной основой для подготовки комплексных специалистов «русский язык + профессиональные навыки». Для решения проблем, связанных с несоответствием учебной программы реальным потребностям трудоустройства, необходимо внести изменения в педагогические методы. Необходимо пересмотреть традиционное преподавание русского языка, интегрируя профессиональные знания в занятия по чтению и переводу.

Разработка учебных планов для специалистов «русский язык + профессиональные навыки» играет ключевую роль в вовлечении студентов в проект «Пояса и пути». Необходимо пересмотреть традиционное преподавание русского языка, интегрируя профессиональные знания в занятия по чтению и переводу. Это обеспечит учащимся необходимую базу для предпринимательской деятельности.

Обеспечение организации базовых профессиональных курсов и углубление изучения профессиональных дисциплин также критично. Предложение новых курсов, таких как межкультурные обмены и управление международными проектами, поможет студентам принять активное участие в реализации инициативы «Пояс и путь».

3.2 Применение инновационных моделей и методов обучения

Инновационная образовательная программа для комплексных специалистов «русский язык + профессиональные навыки» требует эффективных моделей и методов преподавания. Пандемия подчеркнула весомую роль онлайн-образования, и факультеты русского языка университетов Ляонина могут совершенствовать обучение путем создания онлайн-платформ совместно с зарубежными вузами. В процессе обучения младшекурсников акцентируется аудиторное обучение для улучшения языковых навыков и освоения базовых профессиональных знаний. Старшекурсники, в свою очередь, получают гибкие формы обучения для стимулирования мотивации. Используя инновационные методы обучения, студенты сами участвуют в выборе тем, систематизации материалов и самообучении. Совместное развитие онлайн-платформ и сотрудничество с зарубежными учебными заведениями сделают возможным обеспечение высококачественного образования и профессиональной подготовки.

3.3 Обращение внимания на рациональность и практичность учебных материалов

Принципы разработки учебников должны соответствовать требованиям инициативы «Пояса и пути», уделяя внимание международной торговле и инвестиционному сотрудничеству. Большой потенциал имеет внедрение прикладных педагогических элементов, таких как реальные кейсы и проекты, позволяющих студентам применять знания на практике и развивать профессиональные навыки.

Целесообразно создать механизм обновления учебников, своевременно отслеживать тенденции развития рынка и отрасли, а также обновлять и корректировать содержание учебника. Необходимо регулярно пересматривать учебные материалы, расширять содержание новых технологий и развития отрасли и следить за тем, чтобы учебные материалы шли в ногу со временем. Требуется применение индивидуализированных методов обучения, учитывая опыт и потребности студентов, для создания персонализированных учебников и модулей. В данном контексте следует предусмотреть механизм оценки учебников и обратной связи, а также постоянно улучшать и оптимизировать содержание и дизайн учебников на основе обратной связи от преподавателей и учащихся. Кроме того, следует обеспечить качество и практичность учебных материалов для удовлетворения потребностей учащихся в процессе обучения. Благодаря реализации вышеупомянутых стратегий можно эффективно решить проблемы учебных материалов в области «русский язык + профессиональные навыки», улучшить качество и практичность учебных материалов, а также повысить эффективность обучения студентов и их конкурентоспособность на рынке труда.

3.4 Совершенствование формирования преподавательских кадров

Во-первых, необходима подготовка преподавателей и организация их обмена. Следует организовывать образовательные мероприятия для преподавателей «русского языка + профессиональные навыки», предоставляя возможности для их последующего обучения, стажировок и участия в международных обменах. Важно обеспечить профессиональную подготовку преподавателей русского языка в провинции Ляонин по смежным торговым практикам.

Во-вторых, целесообразно формирование разнообразного пула преподавателей с русским языком и смежными навыками через строгие процедуры отбора. Расширенный отбор персонала включает представителей университетов, исследовательских центров и других областей для обеспечения высокого профессионализма.

В-третьих, развитие проектов сотрудничества с предприятиями и институтами в России и странах «Пояса и пути» поддерживает преподавателей в интеграции практического опыта в образование. Взаимодействие образовательного сектора с бизнес-средой обогащает преподавание и обеспечивает более инновационное обучение.

В-четвертых, стимулирование обмена знаниями и проведение совместных исследований способно мотивировать преподавателей к участию в научных исследованиях и академических обменах. Следует создать команду экспертов для совместного исследования и разработки соответствующих курсов, материалов и обучающих ресурсов с целью повышения профессиональной компетентности преподавателей.

В настоящем исследовании была охарактеризована система подготовки междисциплинарных русскоязычных специалистов в вузах провинции Ляонин в рамках инициативы «Пояс и путь». По результатам анализа формирования учебных планов, применения инновационных методов обучения, учебных материалов и укрепления преподавательского состава были выработаны конкретные рекомендации и стратегии для обеспечения высококачественной подготовки специалистов в сфере «русский язык + профессиональные навыки».

Выводы исследования подчеркивают важность разработки учебных планов, включающих инновационные подходы к обучению русскому языку и профессиональным предметам. Разработка и использование современных учебных материалов, ориентированных на потребности рынка и инициативы «Пояс и путь», представляет собой ключевой момент для успешного формирования специалистов, готовых к интернациональному взаимодействию и предпринимательской деятельности.

Важной частью успешного обучения также является укрепление преподавательского состава. Реализация стратегий обучения, ориентированных на междисциплинарные компетенции, требует высококвалифицированных преподавателей с опытом и экспертизой в соответствующих областях. Процессы обучения должны поддерживаться современными методами, такими как онлайн-образование, и вовлекать студентов в активное участие в образовательных процессах.

Таким образом, внедрение рекомендаций и стратегий, вытекающих из проведенного исследования, предоставит необходимый фундамент для совершенствования подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих как русским языком, так и профессиональными компетенциями, отвечающими потребностям инициативы «Пояс и путь» в провинции Ляонин.

Библиографический список

1. Доклад Си Цзиньпина на XIX съезде Компартии Китая. *Сайт Правительства Китайской Народной Республики*. Available at: https://www.gov.cn/zhuanti/2017-10/27/content_5234876.htm
2. *Доклад Си Цзиньпина на XX съезде Компартии Китая*. Available at: https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm/
3. Динамика бизнес-показателей провинции сохраняла устойчивую тенденцию к улучшению. *Сайт Народного правительства Провинции Ляонин*. Available at: https://www.ln.gov.cn/web/qmzx/zyjhjs/gcls/202310260909268079 6/index.shtml/
4. Вэнь Ц. Развитие языковых талантов в рамках «Пояса и пути». *Исследование языковой стратегии*. 2016; № 2: 26–32.
5. Ван Х., Ван Я. Языковой статус стран, расположенных вдоль «Пояса и пути». *Исследование языковой стратегии*. 2016; № 2: 13–18.
6. Ли Ю. *Сборник Ли Юмина по языковой коммуникации и планированию*. Пекин: Издательство Пекинского университета языка и культуры, 2018.

References

1. Doklad Si Czin'pina na XIX s`ezde Kompartii Kitaya. *Sajt Pravitel'stva Kitajskoj Narodnoj Respubliki*. Available at: https://www.gov.cn/zhuanti/2017-10/27/content_5234876.htm
2. *Doklad Si Czin'pina na XX s`ezde Kompartii Kitaya*. Available at: https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm/
3. Dinamika biznes-pokazatelej provincii sohranyala ustojchivuyu tendenciyu k uluchsheniyu. *Sajt Narodnogo pravitel'stva Provincii Lyaonin*. Available at: https://www.ln.gov.cn/web/qmzx/zyjhjs/gcls/202310260909268079 6/index.shtml/
4. V`en' C. Razvitie yazykovyh talantov v ramkah «Poyasa i puti». *Issledovanie yazykovoj strategii*. 2016; № 2: 26-32.
5. Van H., Van Ya. Yazykovoj status stran, raspolozhennyh vdol' «Poyasa i puti». *Issledovanie yazykovoj strategii*. 2016; № 2: 13-18.
6. Li Yu. *Sbornik Li Yumina po yazykovoj kommunikacii i planirovaniyu*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta yazyka i kul'tury, 2018.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-266-268

***Dotsenko N.S.**, senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON STUDENTS' MOTIVATION LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES. The rapid growth of sophisticated technology has provoked a new way of teaching ESP. These digital technologies in some way enable the teachers to design teaching material more interesting in learning ESP. By adopting digital technology into teaching classrooms, students can access learning material easily and efficiently. Learning ESP is designed based on the students' needs related to the future professional workplace setting. Therefore, this research aims to find out the following issues: preferable digital tools used in learning ESP, and how they work in the classroom; how those tools influence the students' motivation in learning ESP. This research employs a systematic review research method and uses a qualitative approach to analyze the data. The result of the study shows that students are more interactive, collaborative, and motivated in learning ESP when innovative technology is adopted in teaching-learning ESP.

Key words: **ESP, technology, motivation, digital platforms**

***Н.С. Доценко,** ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ndotsenko78@mail.ru*

О ВЛИЯНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Стремительное развитие цифровых технологий привело к появлению новых способов преподавания английского языка для специальных целей (ESP). Эти инструменты позволяют преподавателям разрабатывать более интересный учебный материал, а обучающиеся могут легко и быстро получать к нему доступ. Обучение иностранному языку для специальных целей строится на основе потребностей студентов, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Таким образом, данное исследование направлено на выяснение следующих вопросов: 1) какие цифровые инструменты предпочтительнее использовать при изучении ESP, и как они работают в классе; 2) как эти инструменты влияют на мотивацию студентов при изучении ESP. В данном исследовании используется метод систематического обзора и качественный подход к анализу данных. Результаты исследования показывают, что студенты предпочитают интерактивные виды деятельности, стремятся к сотрудничеству и имеют высокую степень мотивированности, когда в преподавании ESP используются инновационные цифровые технологии.

Ключевые слова: **английский для специальных целей, технологии, мотивация, цифровые платформы**

Несомненно, что английский язык широко используется в бизнесе, науке и академических кругах. Изучение английского языка для специальных целей (ESP) очень мотивирует студентов, поскольку они могут сразу же практиковать свои навыки языка в рамках изучаемого предмета и использовать термины и лексику, связанные непосредственно с их будущей профессиональной деятельностью. Например, бизнесмену может потребоваться хорошее знание английского языка для налаживания отношений и заключения деловых контрактов, в то время как ученому он необходим для эффективного написания статей и публикации результатов исследований. Однако если студенты, изучающие ESP, не обладают достаточными знаниями общего английского языка, это становится сложной задачей. Это связано с тем, что для изучения ESP требуются знание базовой грамматики, и необходим соответствующий словарный запас по изучаемой специальности. Одним словом, отсутствие или недостаток базовых знаний в области общего английского языка может демотивировать студентов в изучении ESP, а также привести к стрессу и утомительной учебной обстановке.

Целью данной статьи является анализ образовательного потенциала цифровых технологий для повышения мотивации при обучении английскому языку для специальных целей. Чтобы реализовать цель, необходимо решить ряд задач:

– проанализировать работы зарубежных авторов, связанных с цифровыми технологиями в ESP;

– основываясь на данных, полученных из обзора литературы, выявить наиболее предпочтительные цифровые инструменты, которые можно использовать при изучении ESP;

– рассмотреть влияние этих цифровых инструментов на мотивацию студентов.

Актуальность настоящего исследования обусловлена острой необходимостью модернизировать преподавание английского языка в методическом плане, интегрируя современные цифровые технологии, которые повышают уровень мотивации в процессе обучения иностранному языку.

Научная новизна работы заключается в доказательстве того, что преподавание иностранного языка требует внедрения новых методов обучения и разработки педагогических технологий с целью повышения мотивации студентов к процессу изучения иностранного языка. Результаты данного исследования свидетельствуют о необходимости внедрения цифровых инструментов в процессе обучения иностранным языкам, в частности английским языком для специальных целей.

Теоретическая значимость научной работы заключается в том, что результаты исследования могут быть задействованы для создания успешной и эффективной среды обучения.

Благодаря масштабному развитию цифровых технологий доступ к разнообразным обучающим ресурсам сегодня стал намного проще, чем в предыдущие десятилетия. Более того, цифровые технологии обладают многочисленными преимуществами, способствуя изучению иностранного языка. Массовое развитие цифровых инструментов провоцирует создание новых тенденций в методах обучения. Поэтому следует обратить внимание на практику преподавания и обучения с использованием передовых технологий на занятиях, где изучается английский для специальных целей.

Английский для специальных целей (ESP) – это преподавание английского языка, предназначенное для взрослых учащихся, в котором учебный материал основан на потребностях студентов и связан с их будущей профессиональной деятельностью. Поэтому основной задачей ESP является успешное выполнение студентами профессиональных задач. Теоретики Дадли-Эванс и Сент-Джон в своих работах учитывали абсолютные и переменные характеристики [1]. В то время как абсолютные характеристики связаны с потребностями учащихся и разработкой соответствующей методики преподавания английского языка для конкретных целей, переменные характеристики направлены на разработку соответствующего учебного материала и учитывают конкретные условия обучения. Таким образом, учебный материал для английского языка общего назначения (English for General Purposes) должен отличаться от учебного материала для ESP [1 ввиду того, что учебный материал для ESP предназначен для взрослых учащихся и связан с профессиональной деятельностью, а также рассчитан на студентов со средним или продвинутым уровнем владения английским языком. Кроме того, существует два типа ESP: английский для академических целей (English for Academic Purposes) и английский для профессиональных целей (English for Occupational purposes). Дадли-Эванс и Сент-Джон придерживались мнения [1], что английский для академических целей предназначен для изучения английского языка с целью проведения научных исследований и преподавания. Напротив, EOP предназначен для учащихся, которые стремятся улучшить свои коммуникативные навыки для будущей профессиональной деятельности, в таких сферах, как медицина, юриспруденция, бизнес и так далее. Цель EOP – улучшить коммуникативные навыки учащихся для дальнейшей трудовой деятельности, чтобы соответствовать требованиям рынка. Главная роль в этом процессе отводится преподавателям, которые должны разработать эффективные учебные курсы по английскому языку для профессиональных целей (EOP).

Исследователь Бремнер [2] отмечает, что в рамках EOP главная проблема развития коммуникативной компетенции связана с тем, что существует большой разрыв между тем, что преподается на занятии в аудитории, и будущим местом работы. Сюда можно отнести отсутствие учебников, недостаток практического опыта у студентов и большое количество студентов в классе, что не соответствует цели курса. Более того, могут отличаться письменные задания, которые обычно получают на рабочем месте и совсем не изучаются в классе; отсутствие мотивации у студентов; сложности с подбором аутентичного материала, связанного с контекстом рабочей деятельности. Таким образом, EOP должен включать в себя учебный материал, который нацелен на потребности учащихся, и различные виды деятельности с использованием инновационных методик преподавания [3].

Д. Кировска-Симьяноска утверждает, что мотивация является одним из наиболее важных факторов в изучении английского языка, поскольку только мотивированный студент может приложить максимум усилий для выполнения определенного задания [4]. В 1972 году Гарднер и Ламберт представили интегративную теорию мотивации [5], которая включает в себя психологические факторы обучающихся при изучении второго языка. Интегративная теория включает в себя следующие компоненты: интегративная ориентация и интегративность. Интегративная ориентация связана с желанием изучающих второй язык общаться с сообществом целевого языка и включает в себя эмоциональную вовлеченность.

Интегративность строится на основе переменных, таких как интерес к иностранным языкам и отношение учащихся к сообществу изучаемого языка. Интегративность связана с позитивным отношением к изучаемому языку и готовностью интегрироваться в культуру второго языка или подражать носителям языка.

Исследователь Браун [6] разделяет мотивацию на инструментальную и интегративную, которую можно рассматривать как часть внешней и внутренней мотивации. Внешняя мотивация обусловлена внешними факторами, такими как вознаграждение и наказание. Внешняя мотивация может оказывать отрицательное влияние на учащихся, поскольку это временная мотивация без внутреннего желания учиться. Однако внутренняя мотивация связана с готовностью студентов к обучению, когда возникает сильное намерение изучать второй язык добровольно. Эта готовность обусловлена внутренним желанием изучать иностранный язык, не ожидая вознаграждения.

Далее Дорней и др. [7] переосмыслили теорию мотивации, заимствуя у Маркуса и Нуриуса термин «идеальное Я». Идеальное «я» включает в себя успешное «я», богатое «я» и восхищенное «я», а также ожидаемое «я» или вероятное «я». Идеальное «я» – это очень мощный мотиватор для учащегося, поскольку внутреннее желание поддерживает долгосрочную мотивацию в длительном процессе изучения языка. Поэтому для создания благоприятной среды обучения необходимо внедрять цифровые технологии, что способствует увлекательному процессу обучения.

Интеграция цифровых технологий в учебный процесс ESP влияет на создание положительной атмосферы обучения, способствует интерактивной коммуникации и основана на потребностях будущей профессиональной деятельности. Исследователь Живкович [8] утверждает, что важно поддерживать в учебном классе атмосферу совместной работы, чтобы подготовить конкурентоспособных выпускников и будущих профессиональных работников. Для преподавания ESP в современных реалиях требуется новый дизайн всего учебного процесса и интеграция в него цифровых технологий, например, Интернета, который обеспечивает эффективное и доступное обучение, позволяя учащимся выполнять задания на развитие различных навыков английского языка, таких как аудирование, письмо и чтение.

Внедрение цифровых технологий может создать продуктивную учебную среду, которая имеет решающее значение для долгосрочной учебной деятельности как на занятиях в классе, так и за пределами классной комнаты, поддерживая синхронное или асинхронное обучение [9]. Современные технологии применяются в учебной деятельности для развития рецептивных и продуктивных навыков, что является первостепенной задачей в обучении ESP. Исследование, проведенное Живковичем [8], также показывает, что использование цифровых технологий в классах ESP улучшает результаты обучения и создает атмосферу совместной работы, что способствует положительным результатам.

Таким образом, преподаватели, играющие ключевую роль в классе, должны уметь интегрировать и использовать разнообразные онлайн-приложения, программы, а также социальные сети в своей учебной деятельности, чтобы создать эффективный процесс обучения и мотивировать учеников. Цифровые приложения, такие как, например, Youtube, могут быть использованы в классе ESP, чтобы студенты могли загружать и обсуждать свои работы, что делает процесс обучения более интерактивным и доступным для студентов в любое время. И студенты, и преподаватель получают положительный результат от такого рода образовательной среды без географических границ, с постоянным доступом к знаниям.

Исследователи Пазила и др. [10] отмечают, что использование цифровых технологий, таких как веб-сервисы Wiki и блоги, позволяют студентам эффективно писать академические тексты, способствуют развитию письма в рамках изучения английского для академических целей (EAP). Социальные сети и интернет-форумы мотивируют студентов на сотрудничество в классе, обогащая академический словарный запас, улучшая знания словосочетаний и коллокаций.

Хорошо разработанный учебный материал может создать положительный опыт изучения английского языка, рождая у студентов желание изучать английский в рамках ESP. Внутреннее желание является мощным стимулом для мотивации студентов, так что факторы идеального «я» станут основным компонентом в изучении английского языка. Желание студентов стать потенциальными носителями английского языка в профессиональной сфере деятельности мотивирует студентов прилагать больше усилий и быть более вовлеченными в изучение ESP. Студенты готовы тратить больше времени, если у них есть сильная внутренняя мотивация к учебе. Таким образом, использование, например, социальных сетей как разновидность цифровых технологий может повысить мотивацию студентов в изучении ESP. Учебные материалы, такие как, например, видеозаписи устной речи с канала Youtube, смотреть интереснее, чем читать диалоги из учебника. Такой учебный материал может создать приятную среду обучения, что приведет к большей вовлеченности студентов в учебную деятельность.

В данной статье авторы приводят пример того, как применение цифровых технологий влияет на увеличение уровня мотивации студентов. Ученые из Малайзии [11] провели исследование среди 80 студентов, изучающих английский язык для специальных целей. Опрос проводился онлайн с помощью Google Forms. Авторы использовали пятибалльную шкалу Лайкерта. В опросе участвовали студенты мужского пола – 62,5% респондентов и 38,5% – женского пола. Все студенты имеют доступ к Интернету и учебному материалу онлайн в любое время и в любом месте, так, большинство студентов владеют телефонами – 95% опрошенных, 80% студентов владеют телефонами со скоростью 4G. 75% опрошенных предпочитают изучение иностранного языка с помощью цифровых технологий. Согласно данным, 47% опрошенных проводят в Интернете 21–30 часов в неделю, а 40% студентов – 11–20 часов в неделю. В итоге было выявлено, что чаще всего студенты задействуют такие цифровые платформы, как YouTube, WhatsApp. Благодаря высокой цифровой грамотности студентов использование цифровых платформ при изучении иностранного языка не пугает и не ограничивает их. Это означает, что студенты признают результативность цифровых платформ для доступа к онлайн-материалам и ресурсам. Результаты свидетельствуют (табл. 1), что студенты получают удовольствие, используя цифровые платформы на практике (M = 4,08); студенты охотно используют цифровые платформы для изучения английского языка (M = 4,05); им нравится изучать английский язык с помощью цифровых платформ (M = 3.97); цифровые платформы трансформируют курс обучения (M = 3,95); цифровые платформы являются превосходной методом для изучения английского языка (M = 3.95); цифровые платформы являются ценным инструментом в процессе обучения (M = 3,85).

Таблица 1

Отношение студентов к цифровым платформам

ITEM	Means	Standard deviation	Extent
The digital platforms are valuable tools in learning English	3,85	0,70	High
I feel comfortable using digital platforms in learning English	4,08	0,69	High
The digital platforms change the way I learn English	3,95	0,81	High
I like learning the English language using digital platforms	3,97	0,73	High
Digital platforms are an excellent technique to learn English	3,95	0.74	High
Using digital platforms in learning English excites me	4,05	0,74	High
Total	3,96		

Приведенные в табл. 2 данные демонстрируют, что студенты пользуются цифровыми платформами для поиска информации при выполнении заданий (M = 4,30), посещают занятия по английскому языку онлайн (M = 4,30), обсуждают домашнее задание с друзьями (M = 4,23), обмениваются учебными материалами с одноклассниками (M = 4,18), занимаются дополнительными исследованиями после занятий = 4,23), практикуют английский язык с друзьями (M = 4,23), смотрят образовательные программы (M = 4,17). Результаты исследования говорят о высокой степени использования Интернета и цифровых технологий в учебных целях. Это означает, что обучающиеся осознают эффективность использования Интернета для своего образования [11].

Таблица 2

Использование цифровых платформ для учебных целей

ITEM	Means	Standard deviation	Extent
I use digital platforms to search for information to do my assignments	4,30	0,791	High
I use the digital platforms to do follow up study after classes	4,23	1.00	High
I use the digital platforms to watch educational online programs	4.17	0.93	High
I use digital platforms to share learning materials with classmates	4,18	0,90	High
I use the digital platforms to text my friends to practice English	4,23	0,80	High
I use the digital platforms to attend English classes	4,30	0,79	High
I use the digital platforms to discuss homework with my peers	4,23	1,00	High
Total	4,23		High

Исходя из данных, приведенных выше, выясняется, что студенты испытывают положительные эмоции по отношению к цифровым платформам. Большая часть студентов изъявили желание и готовность применять цифровые технологии, изучая английский язык. Таким образом, цифровые платформы должны разумно и продуктивно использоваться как в классе, так и за его пределами, а преподавателям необходимо найти им правильное применение.

Однако преподавателю следует учитывать недостатки внедрения цифровых технологий в учебный процесс. При использовании цифровых приложений, например, социальных сетей, необходимо установить строгие правила и жест-

кие сроки выполнения классной работы или домашнего задания, чтобы не дать ученикам отвлечься от первоначальной цели использования цифровых технологий – обучения, а не развлечения. Кроме того, используя социальные сети и цифровые платформы, преподавателям необходимо проявлять осмотрительность, основанную на культурных ценностях учащихся, а также следить за разумным использованием цифровых технологий в классах ESP.

Быстрый рост цифровых технологий в образовании поставил многих преподавателей перед необходимостью внедрять различные инновационные технологии в процесс преподавания английского языка в рамках ESP. От преподавателей требуются не только достаточные знания по разработке материалов для курса ESP, но и отличное владение цифровыми технологиями, чтобы мотивировать студентов в долгом и сложном, а порой и утомительном обучении английскому языку. Подводя итог, можно сказать, что цифровые технологии активно используются в обучении ESP, имея неоспоримые преимущества. Взаимодействие, исследование, актуальность, мультимедиа, цифровые платформы – ключевые понятия для создания эффективного курса ESP. Однако исследователи и практики также должны учитывать некоторые недостатки интеграции цифровых технологий в учебный процесс ESP. Поэтому данное исследование ограничивается только обсуждением преимуществ использования технологических инструментов в преподавании и обучении ESP и влияния на мотивацию студентов в учебной деятельности. Необходимо провести дальнейшие исследования, чтобы ответить на вопросы о том, как улучшить навыки цифровой грамотности преподавателей, чтобы соответствовать требованиям современных методов обучения. Безусловно, в дальнейших научных работах целесообразно рассмотреть взаимосвязь применения цифровых платформ и академической успеваемости учащихся.

Библиографический список / References

1. Dudley-Evans T., St. John M. *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
2. Bremner S. Collaborative writing: Bridging the gap between the textbook and the workplace. *English for Specific Purposes*. 2010; № 29: 121–132.
3. Cocca M., Cocca A., López-Walle J., Bulnes M.G., Alvarado E. *From needs analysis to English for occupational purposes. The needs of Sports Sciences students*. 2015: 2529–2534.
4. Kirovska-Simjanoska D. Designing an Esp Course for the 21St Century Students: the Clash of the Digital Immigrants and Natives. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2021; № 9 (1): 17–30.
5. Idaryani I. The Influence of Digital Technology on Students' Motivation in Learning English Specific Purpose. *Journal of English Language and Education*. 2021; Vol. 6, № 1. Available at: https://www.researchgate.net/publication/352366051_The_Influence_of_Digital_Technology_on_Students'_Motivation_in_Learning_English_Specific_Purpose
6. Brown H. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 2000.
7. Dornyei Z., Csizer K., Nemeth N. *Motivation, language attitude and globalization: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Toronto, Canada, 2006.
8. Živković S. The ESP Technology-Supported Learning Environment. *European Journal of Social Sciences Education and Research*. 2016№ № 6 (1): 154.
9. Sert N., Boynuegri E. *Educational Technology: Current Issues Digital technology use by the students and english teachers and self- directed language learning*. 2017.
10. Pazilah F.N., Hashim H., Yunus M. *Using Technology in ESL Classroom: Highlights and Challenges*. 2019: 3205–3212.
11. Alakrash H.M., Razak N.A., Krish P. The Application of Digital Platforms in Learning English Language. *International Journal of Information and Education Technology*. 2022; Vol. 12, № 9.

Статья поступила в редакцию 23.01.24

УДК 793.38 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-268-272

***Moisseyev Ye.S.**, judge, Association of Sports Dance Federations of the Republic of Kazakhstan, Deputy Dean of Faculty of Choreography, Kazakh National Academy of Choreography (Astana, Kazakhstan), E-mail: yevgeniy@novadance.kz*
***Kenzikeyev R.V.**, PhD, Head of Department of Pedagogy, Faculty of Choreography, Kazakh National Academy of Choreography (Astana, Kazakhstan), E-mail: rusyak@mail.ru*
***Dryagina Ye.N.,** MA (Art Criticism), teacher, Department of Pedagogy, Faculty of Choreography, Kazakh National Academy of Choreography (Astana, Kazakhstan), E-mail: kisa180699@mail.ru*

MODERN REQUIREMENTS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN SPORT BALLROOM DANCE IN KAZAKHSTAN IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL LITERATURE: ANALYSIS, TRENDS AND SUGGESTIONS. The article considers modern requirements to professional education in the field of sport ballroom dance, especially emphasizing the need for a high level of training of future teachers-choreographers. The authors take into account that in order to form competitive graduates of universities of this educational program, the implementation of educational reforms should be based on the development of empirical experience in the field of sport ballroom dance. The analysis of modernization in the sphere of sport ballroom dance revealed the problem of insufficient theoretical and methodological material, especially with regard to the description of figures used in practice. In the results of the study the authors draw attention to the updating of teaching and methodological and special literature, as the optimization of the educational process requires new approaches taking into account the latest trends.

Key words: **ballroom dance, dance sport, pedagogy of ballroom dance, teacher-choreographer, special educational and methodical literature, books on ballroom dancing, WDSF**

***Е.С. Моисеев**, судья Ассоциации федераций спортивного танца Республики Казахстан, зам. декана факультета хореографии РГП на ПХВ «Казахская национальная академия хореографии», г. Астана, E-mail: yevgeniy@novadance.kz*
***Р.В. Кензикеев,** д-р философии, зав. каф. педагогики факультета хореографии РГП на ПХВ «Казахская национальная академия хореографии», г. Астана, E-mail: rusyak@mail.ru*
***Е.Н. Дрягина**, магистр, преп., кафедры педагогики факультета хореографии РГП на ПХВ «Казахская национальная академия хореографии», г. Астана, E-mail: kisa180699@mail.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПОРТИВНОМУ БАЛЬНОМУ ТАНЦУ В КАЗАХСТАНЕ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: АНАЛИЗ, ТЕНДЕНЦИИ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Статья рассматривает современные требования к профессиональному образованию в сфере спортивного бального танца, особенно подчёркивая необходимость высокого уровня подготовки будущих педагогов-хореографов. Авторы принимают во внимание, что для формирования конкурентоспособных выпускников вузов данной образовательной программы внедрение образовательных реформ должно опираться на развитие эмпирического опыта в сфере спортивного бального танца. Анализ модернизации в сфере спортивного бального танца выявил проблему недостаточного теоретико-методического материала, особенно в отношении описания фигур, применяемых на практике. В результатах исследования авторы обращают внимание на обновление учебно-методической и специальной литературы, так как оптимизация образовательного процесса требует новых подходов с учётом последних тенденций.

Ключевые слова: **спортивный бальный танец, танцевальный спорт, педагогика спортивного бального танца, педагог-хореограф, специальная учебно-методическая литература, книги по бальным танцам, WDSF**

Современные требования в контексте профессионального образования в области спортивного бального танца предполагают высокий уровень подготовки будущих педагогов-хореографов (тренеров). Для обеспечения формирования конкурентоспособных выпускников вузов необходимо, чтобы система их обучения была оптимизирована с учётом последних тенденций в данной сфере.

Анализ форсированного развития и модернизации в сфере спортивного бального танца, в частности в сфере образования, выявил проблему исследования на основе текущего положения образовательного процесса. Это недостаточный объём учебно-методической литературы. Особенно ценны книги с теоретико-методическим описанием фигур, которые активно применяются на

практике в области турниров, семинаров и в образовательном процессе по спортивному бальному танцу. В связи с совершенствованием танцевальной техники научно-теоретический пласт в системе высшего образования постоянно требует обновления специальной теоретико-методической литературы.

В настоящее время в Казахстане образовательная программа «Педагогика спортивного бального танца» на базе хореографических учреждений имеет весьма актуальную учебную программу. Преподавание специальных дисциплин базируется на книгах «старой» школы и новой. Однако перспективы обеспечения методической литературой поднимают вопросы возможных улучшений. В связи с этим целью исследования является определение способов улучшения образовательного процесса в области спортивного бального танца через внедрение современной учебно-методической литературы и оценка влияния этого на подготовку высококвалифицированных специалистов.

Для достижения цели исследования определены следующие задачи: 1) анализ существующей учебно-методической литературы по спортивному бальному танцу и определение её актуальности и эффективности; 2) исследование влияния теоретико-методических изданий WDSF (Всемирная федерация танцевального спорта) на образовательный процесс и теоретико-практическую подготовку обучающихся хореографических высших учебных заведений.

Исследование представляет новый взгляд на систему образования в сфере спортивного бального танца, акцентируя внимание на необходимости интеграции современной учебно-методической литературы по европейской программе, в том числе и от издания WDSF. Новизна заключается в анализе актуальности и влияния этих изданий на качество образовательной программы и профессиональную подготовку педагогов-хореографов.

Теоретическая значимость: исследование вносит вклад в теорию профессионального образования в области спортивного бального танца, расширяя понимание взаимосвязи между актуальностью учебно-методической литературы и качеством обучения. Также оно способствует развитию научных знаний о влиянии теоретических и методических инноваций на практическую подготовку специалистов.

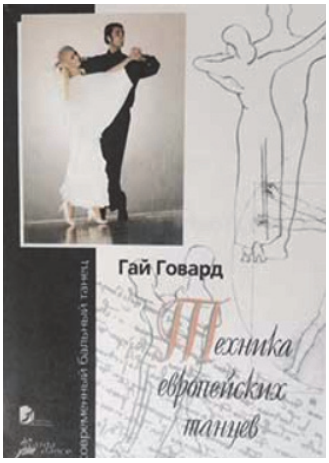


Рис. 1. Обложка книги «The Technique of Ballroom Dancing by Guy Howard»

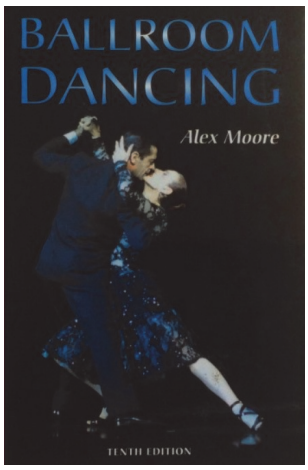


Рис. 2. Обложка книги «Ballroom Dancing by Alex Moore»

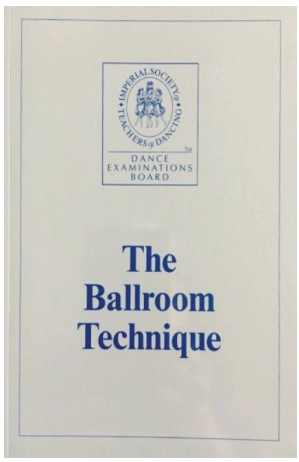


Рис. 3. Переиздание ISTD (Teachers Dancing – Имперское общество учителей танца)



Рис. 4. Переиздание IDTA (Imperial Society (International Dance Teachers Association – Международная ассоциация учителей танца)

Практическое применение данного исследования заключается в возможностях оптимизации образовательных программ в хореографических учреждениях и обновления учебно-методической литературы в области спортивного бального танца. Как следствие, это повлечёт повышение уровня качества подготовки будущих педагогов-хореографов, тренеров, судей по танцевальному спорту.

В первой половине 1930-х годов начали появляться первые труды, посвящённые детальному описанию техники и методики спортивного танца [1, с. 63]. Книги по технике исполнения европейских танцев авторов Г. Говарда, А. Мура, книги изданий ISTD (Imperial Society Teachers Dancing – Имперское общество учителей танца) и IDTA (International Dance Teachers Association – Международная ассоциация учителей танца) претерпели немало дополнений и изменений (рис. 1–4). Однако Воронин Р.Е., кандидат искусствоведения, анализируя издания книг Гая Говарда, отмечает, что последние «модификации» не являются кардинальными [2, с. 43–44].

Авторы данной статьи отмечают серию книг «WDSF Technique Books», выпущенную в пяти частях (по каждому танцу отдельно). В них освещаются методические принципы современного исполнения. Также обновлены теоретические каноны практического танцевания (рис. 5).



Рис. 5. Серия книг по европейской программе спортивного бального танца издания WDSF

Востребованность наличия вышепредставленных книг детерминирована тем, что они являют собой актуальную эмпирическую составляющую, представленную в теоретической форме. Серия книг WDSF, базирующаяся на фундаментальных трудах авторов Гай Говарда и Алекса Мура, имеет ряд современных технических описаний и терминов.

Анализируя современные тенденции развития танцев европейской программы, авторы отмечают большую амплитуду работы верха; стало больше динамики и одновременно свободы в работе корпуса [3, с. 61]. Дмитрий Жарков, заслуженный мастер спорта России, десятикратный чемпион России, шестикратный чемпион мира по танцам европейской программы, также замечает данную танцевальную тенденцию в танцах европейской программы [3, с. 63]. Ольга Куликова отмечает, что «… в 2000-е года работой корпуса считались либо вращения, либо отклонения, либо свинг, … сейчас в большинстве фигур используются все три «плоскости» (действия) одновременно» [4]. Неслучайно в учебниках WDSF приводится «разграничение» работы корпуса относительно трёх плоскостей: вертикальной, горизонтальной и сагитальной [5, с. 8]. Касательно записи работы корпуса, можно заметить немаловажное дополнение: в таблицах приводится не просто направление свея (вправо/влево), но и его типы (технический, свободный, косметический), а также освещается выравнивание корпуса.

Авторам импонирует данное описание технических действий в работе корпуса, так как правильное применение свея и противодвижения корпуса (ПДК) придают паре «объём», и танец выглядит в 3D. Понимание правильной работы корпуса ведёт к правильному танцеванию.

Стоит понимать, что данную «корпусную многозадачность» можно выполнить с учётом правильной работы стопы. *Благодаря положению стоп следует сохранение баланса, сохранение контакта в паре и, как следствие, правильная работа корпуса.*

Ранее работа стопы ограничивалась лишь тремя положениями: Каблук (К) и Носок (Н), Вся стопа. В танце «Танго» работа стопы была расписана более подробно: Внутреннее ребро стопы, Внутреннее ребро подушечки, Вся стопа. Сейчас же в табличном варианте приводятся: Каблук, Носок, Подушечка, Внутреннее ребро стопы, Внутренний край подушечки, Внешний край подушечки [6, с. 25]. В связи с подобным «расширением» возможностей работы стопы, 1-й шаг вперёд большинства фигур (например, «Закрытая перемена с левой ноги») описан как «Каблук – Вся стопа», а не «Каблук – Носок» [7, с. 47; 8, с. 35]. И нельзя не согласиться с данной трактовкой.

МУЖЧИНА

Шаг	Позиции ступней	Работа ступни	Построение	Степень поворота	Подъем и снижение	ПДК	Наклон	Счет
1	ЛН диагонально вперед, готовясь сделать шаг сбоку Д	Н	Лицом ДЦ	Без поворота	Вверху с предшествующего шага («Пулл стэпа»). Вверху на 1		Б/н	Б
2	ПН вперед в ППДК сбоку Д	НК	Лицом ДЦ	-.-	Вверху на 2. Снижение в конце 2		Б/н	Б

(½ такта)

ДАМА

Шаг	Позиции ступней	Работа ступни	Построение	Степень поворота	Подъем и снижение	ПДК	Наклон	Счет
1	ПН диагонально назад	НК	Спиной ДЦ	Без поворота	Вверху с предшествующего шага («Браш стэпа»). Вверху на 1		Б/н	Б
2	ЛН назад в ППДК	НК	Спиной ДЦ	-.-	Вверху на 2, БПС. Снижение в конце 2		Б/н	Б

(½ такта)

Рис. 6а. Методическое описание фигуры «Ховер перо» в книге «Техника исполнения европейских танцев. «Фокстрот», издание IDTA, 2011 г. (г. Говард)

HOVER FEATHER (Man) - Side 2

Step Action	Couple Position	Rotation	Rise and Fall	Type of Sway	Extension
Prec Step	Closed Position	To R with shoulders (Light.) then to R with shoulders (Dyn.)	Start to rise e/o Prec.Step (Foot)		
1		To R with shoulders (Lead.)	Cont. to rise on 1 (Foot-Leg)	To L (Technical)	
2	Outside Partner Position		Cont. to rise b/o 3 (Foot-Leg-Body) Lower e/o 3 (Foot)	To R (Cosmetic)	

HOVER FEATHER (Lady) - Side 2

Step Action	Couple Position	Rotation	Rise and Fall	Type of Sway	Extension
Prec. Step	Closed Position	To R with shoulders (Light.) then to R with shoulders (Dyn.)	Start to rise e/o Prec. Step (Foot)		
1	Closed Position	To R with shoulders (Lead.)	Cont. to rise on 1 (Foot-Leg) Lower e/o 1 (Foot)[1]	To R (Technical)	
2	Outside Partner Position		Cont. to rise b/o 2 (Leg-Body) Lower e/o 2 (Foot)	To L (Cosmetic)	

Активаци
Чтобы активи
Параметры

Рис. 6б. Методическое описание фигуры «Ховер перо» в книге «Technique books. Slow Fox», издание WDSF, 2013 г.

Одним из главных инициаторов качественной работы корпуса является техника подъёмов и снижений. Касательно новшеств подъёмов и снижений, появилось некое уточнение: подъём в стопе, подъём в ноге, корпусной подъём [5, с. 114]. Пример описания подъёмов и снижений представлен на рис. 6а, 6б.

С учётом развития техники исполнения и, следовательно, работы корпуса авторами предпринята попытка описания работы взаимодействия нижнего и верхнего центров. Из этого следует, что корпус разделён на два центра: нижний центр отвечает за нижнюю часть корпуса (бёдра, ноги, стопы) и её работу (ведение, динамика / продвижение, работа стопы), верхний центр – за работу верха (позиция пары, рамка, растяжения в корпусе, наклоны, вращательные моменты в корпусе, лопатки, плечи, руки, голова); нижний центр отвечает за drive, верхний центр – за дизайн пары (рис. 7).

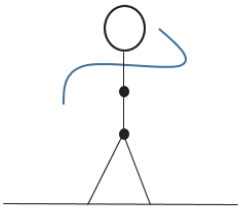


Рис. 7. Расположение верхнего и нижнего центров

Следующим отличием становится объём изучаемой хореолексики, который пополнился в книжном варианте спортивного бального танца. Сравнив основные труды по европейской программе: Guy Howard – «Техника европейских танцев (Technique of ballroom dancing)», Alex Moore – «Ballroom dancing», ISTD (Imperial Society Teachers Dancing) – «Viennese Waltz. B.D.C. recommended version», книгу WDSF авторов Luca Bussoletti и Tjasa Vulic «Viennese Waltz» (издание 2013 года), отметим, что добавилось методическое описание большого количества фигур в танце «Венский вальс», относящихся к «Open choreography» и разделённых на 3 уровня сложности [9–12].

В первых трёх трудах танец «Венский вальс» ограничивался базовыми фигурами, такими как Правый и Левый повороты, Перемены вперёд/назад с правой и левой ног. Позже были добавлены фигуры Natural Fleckerl, Reverse Fleckerl, Contra Check. Сейчас перечень пополнился методическим описанием фигур Checked Natural Turn, Natural Back Check, Hover Reverse Turn, Running Feather, Ronde Twist Turn, Double Leg Ronde и другими.

Сравнивая понятийный аппарат, представленный в серии книг WDSF, отметим, что основные принципы и термины, такие как Brush, Heel Turn, Heel Pull, Toe Pivot, Spin Action, Spin, Continuous Spins, Pivot, Pivoting Action, имеют более подробное описание, обновлённую трактовку. Более детальное изложение содержится в контексте технического описания твистового поворота (Twist Turn), действия драйва (Drive Action). Кроме того, представлено подробное описание свинговых действий: Swing Side Step, Swing Principle. Понятийный аппарат раскрывает содержание действия «Crossing», а именно – Кросс-шаг (Cross) и шаг накрест (Across) [5, с. 22].

Данное направление дополняется также рассмотрением позиций пары. Ранее позиции пары ограничивались следующими положениями: Закрытая позиция, Променадная позиция, Обратнопроменадная позиция, Fallaway-позиция, Counter Fallaway-позиция. Сейчас же представлены «угловые» позиции, используемые в фигурах-линиях (Hinge, Same Foot Lunge и др.), а также даётся описание положению головы относительно используемых позиций в паре [5, с. 33–36]. В связи с этим отметим, что при описании фигур добавлены позиции пары на каждом шаге. Ранее положение партнёров в паре по отношению друг к другу не приводилось на каждом шаге, а шло в качестве примечания после основного табличного описания фигуры.

В настоящее время ведущие преподаватели, тренеры, судьи, например Казмирчук Е.П. (мастер спорта России, финалист чемпионата мира, чемпион России по европейским танцам среди профессионалов, судья всероссийской спортивной категории), Филипов Е.В. (член президиума Федерации танцевального спорта Приморского края, судья всероссийской спортивной категории, судья международной категории WDSF), Попов Р.С. (двукратный финалист чемпионата России среди профессионалов по 10 танцам (РТС), финалист чемпионата России по American Smooth) (судья международной категории WDSF) призывают танцевальную молодёжь не забывать о базовых принципах в танцевании [13; 14; 15]. Важнейшими элементами «чистого» танца, который сохраняет традиционные ценности бальной культуры, по мнению Воронина Р.Е., являются глубокое освоение и точное проявление базовых технических компонентов, а также выразительное представление музыкальных и стилевых особенностей движений [16, с. 62]. Базовая техническая точность заложена не только в фигурах «E», «D», «C» классов, но и в фигурах, исполняемых в открытом классе. Например, Telespin, Big Top, Quarter Beats, Same Foot Lunge и другие имеют свои базовые принципы, знания основ которых позволит будущим педагогам грамотно составлять конкурсные вариации и интерпретировать фигуры.

Вышепредставленные фигуры, такие как Open Toe Pivot, Open Heel Pull, Spin Action, имеют свои технические действия, Перечень упомянутых фигур и

их действий представлен в видеокаталоге «A Technique of Advanced Standard Ballroom Figures by Geoffrey Hearn» (рис. 8). Фигуры продемонстрированы чемпионами мира по европейской программе среди профессионалов Мирко Гоццоли и Алессией Бетти (Mirko Gozzoli and Alessia Betti) [17]. Знание предложенных фигур сможет поспособствовать лучшему пониманию фигур открытого класса в их базовом варианте, позволит будущим педагогам-хореографам (тренерам) ориентироваться в их методике исполнения, а также составлять конкурсные вариации с фигурами открытого класса. «Помощником» в составлении таких вариаций может стать книга Алекса Мура «Popular variations» (рис. 9).

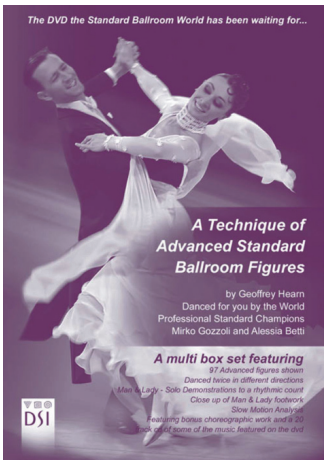


Рис. 8. Обложка видеокаталога «A Technique of Advanced Standard Ballroom Figures by Geoffrey Hearn»

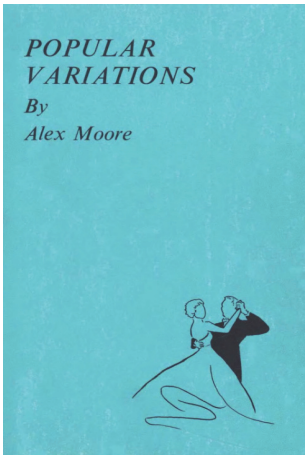


Рис. 9. Обложка книги Алекса Мура «Popular variations»

Данный видеокаталог нацелен на совершенствование техники выполнения основных танцевальных фигур через введение сложных ритмических элементов и сочетание базовых фигур с более сложными движениями. Значительное внимание уделяется техническому описанию фигур-линий, которые активно исполняются парами в конкурсных вариациях. Нам импонирует детальное описание построения данных фигур, а также работа стопы и корпуса. В связи с этим на основе практического опыта авторы предлагают обобщённую характеристику фигурам-линиям: фигуры-линии – это такие фигуры, которые не имеют продвижения, состоят из 2–4 шагов. Их можно отнести к фигурам-позировкам. В них присутствует активная работа корпуса, технический элемент Knee Flexion. Как правило, они исполняются по центру или на углу танцевальной площадки во избежание столкновений с активно движущимися парами. Танцоры в фигурах-линиях должны продемонстрировать музыкальность, передать характер танца. Они требуют от исполнителей определённой технической подготовки, силы мышц.

Авторы в связи с поставленной целью исследования отмечают, что образовательная система их обучения должна быть оптимизирована в рамках последних тенденций в сфере спортивного бального танца. Вследствие этого мы уделяем особое внимание тому, что формирование компетенций будущих педагогов-хореографов должно быть построено с учётом применения данного видеокаталога. Усложнение учебной программы, а именно – изучение фигур уровня Advanced рекомендуется в 6–8 семестрах, когда освоены базовые теоретические и методические принципы специальных дисциплин и закреплены на практике в течение первой половины процесса обучения. Также следует помнить, что в области высшего образования хореографического искусства знания теоретических основ следуют в неразрывной концепции с практическими навыками.

Авторы обращают внимание, что теоретические нормы, изложенные в книжной форме, вносят значительный вклад в улучшение практических навыков в танцевальной области. Это подтверждается литературными источниками, выпущенными WDSF, с детальными разъяснениями танцевально-теоретических принципов.

Руководство хореографических учреждений должно быть нацелено на благоприятные перспективы для студентов, способствуя повышению теоретико-практических навыков. Этой цели будет способствовать достаточный уровень обеспеченности методической литературой, так как научно-теоретический аспект, разъясняя структуру практического применения в теоретических знаниях и научных обобщениях, играет ключевую роль в формировании компетентности. Благодаря теоретико-методической оснащённости в области спортивного бального танца будущие педагоги-хореографы будут наделены фундаментальными современными теоретическими, практическими и методическими знаниями. Такой подход способствует развитию образовательной системы в высших учебных заведениях.

Обновление теоретико-методической базы влечёт за собой определение новых задач и методов при подготовке будущих педагогов-хореографов, что, в свою очередь, требует новационной реорганизации образовательного процесса в его структурно-содержательном аспекте. Внедрение образовательных реформ в данной области должно опираться на развитие эмпирического опыта спортивного бального танца.

Библиографический список

1. Завьялов Е.В. Вехи истории развития техники европейского танца. *Танец в диалоге культур и традиций:* XIII Межвузовская научно-практическая конференция. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2023: 62–64.
2. Воронин Р.Е. Учебники по технике WDSF – новый шаг в развитии теории и техники спортивного бального танца. *Современный спортивный бальный танец: исторический опыт, современные проблемы, перспективы развития*: II Межвузовская научно-практическая конференция. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2014: 43–50.
3. Жарков Д.А. Современные тенденции развития европейского танца глазами чемпиона. *Танец в диалоге культур и традиций:* IX Межвузовская научно-практическая конференция. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2019: 60–64.
4. *Российский танцевальный конгресс «Новое Поколение». – 2016 год*. http://dancesport.ru/news/news_8351.html?ysclid=lsdwsoiwdv615092569
5. WDSF Technique books. *Slow Fox*. WDSF, 2013.
6. WDSF Technique books. *Quickstep*. WDSF, 2013.
7. WDSF Technique books. *Waltz*. WDSF, 2013.
8. Говард Г. *Техника исполнения европейских танцев. Медленный вальс и основные принципы.* Издание 6. IDTA, 2011.
9. Говард Г. *Техника европейских танцев*. Перевод с английского А. Белогородского. Москва: АРТИС, 2003.
10. Alex Moore. *Ballroom dancing 10-th ed*. Routledge New York, 2002 г.
11. ISTD (Imperial Society Teachers Dancing). *Viennese Waltz*. B.D.C. recommended version. Имперское общество учителей танцев. *Венский вальс*. Техника исполнения, рекомендованная Британским советом по танцам. Лондон, 2001.
12. Luca Bussoletti, Tjasa Vulic. *Viennese Waltz*. WDSF, 2013.
13. Филипов Е.В. Специфика диалога традиций и инноваций в европейском танце. *Танец в диалоге культур и традиций:* IX Межвузовская научно-практическая конференция. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2019: 65–69.
14. Казмирчук Е.П. Стилевые направления и базовые принципы европейского танца. *Танец в диалоге культур и традиций:* IX Межвузовская научно-практическая конференция. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2019: 69–71.
15. Попов Р.С. Ограничения по фигурам в танцевальном спорте (спортивных танцах): причины, логика, следствия. *Танец в диалоге культур и традиций:* IX Межвузовская научно-практическая конференция. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2019: 71–75.
16. Воронин Р.Е. Возврат к базовым ценностям бального танца — шаг вперёд в развитии танцевального спорта. *Танец в диалоге культур и традиций:* XIII Межвузовская научно-практическая конференция. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2023: 60–62.
17. *DSI London*. Available at: https://dsi-london.com/product/a-technique-of-advanced-standard-ballroom-figures/12403?categoryid=195

References

1. Zav'yalov E.V. Vehi istorii razvitiya tehniki evropejskogo tanca. *Tanec v dialoge kul'tur i tradicij:* XIII Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2023: 62-64.
2. Voronin R.E. Uchebniki po tehnike WDSF – novyj shag v razvitii teorii i tehniki sportivnogo bal'nogo tanca. *Sovremennyj sportivnyj bal'nyj tanec: istoricheskij opyt, sovremennye problemy, perspektivy razvitiya*: II Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2014: 43-50.
3. Zharkov D.A. Sovremennye tendencii razvitiya evropejskogo tanca glazami chempiona. *Tanec v dialoge kul'tur i tradicij:* IX Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2019: 60-64.
4. *Rossijskij tanceval'nyj kongress «Novoe Pokolenie». – 2016 god*. http://dancesport.ru/news/news_8351.html?ysclid=lsdwsoiwdv615092569
5. WDSF Technique books. *Slow Fox*. WDSF, 2013.
6. WDSF Technique books. *Quickstep*. WDSF, 2013.
7. WDSF Technique books. *Waltz*. WDSF, 2013.
8. Govard G. *Tehnika ispolneniya evropejskih tancev. Medlennyj val's i osnovnye principy.* Izdanie 6. IDTA, 2011.
9. Govard G. *Tehnika evropejskih tancev.* Perevod s anglijskogo A. Belogorodskogo. Moskva: ARTIS, 2003.

10. Alex Moore. *Ballroom dancing 10-th ed.* Routledge New York, 2002 g.
11. ISTD (Imperial Society Teachers Dancing). *Viennese Waltz.* B.D.C. recommended version. Imperskoe obschestvo uchitelej tancev. *Venskij val's.* Tehnika ispolneniya, rekomendovannaya Britanskim sovetom po tancam. London, 2001.
12. Luca Bussoletti, Tjasa Vulic. *Viennese Waltz.* WDSF, 2013.
13. Filipov E.V. Specifika dialoga tradicij i innovacij v evropejskom tance. *Tanec v dialoge kul'tur i tradicij:* IX Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2019: 65-69.
14. Kazmirchuk E.P. Stilevye napravleniya i bazovye principy evropejskogo tanca. *Tanec v dialoge kul'tur i tradicij:* IX Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2019: 69-71.
15. Popov R.S. Ogranicheniya po figuram v tanceval'nom sporte (sportivnyh tancah): prichiny, logika, sledstviya. *Tanec v dialoge kul'tur i tradicij:* IX Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2019: 71-75.
16. Voronin R.E. Vozvrat k bazovym cennostyam bal'nogo tanca – shag vpered v razvitii tanceval'nogo sporta. *Tanec v dialoge kul'tur i tradicij:* XIII Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2023: 60-62.
17. *DSI London*. Available at: https://dsi-london.com/product/a-technique-of-advanced-standard-ballroom-figures/12403?categoryid=195

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-272-274

Fedulov B.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru*
Zarechnev D.O*., Cand. of Sciences, (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: zarechnev1964@mail.ru*

FORMING THE READINESS OF POLICE OFFICERS TO SOLVE SERVICE AND COMBAT TASKS USING INNOVATIVE METHODS. The article substantiates the relevance of a problem of developing the readiness of police officers to solve service and combat tasks using innovative methods in modern conditions. The essence and content of pedagogical synergetics as an innovative approach in educational activities has been clarified. Factors and directions for the implementation of pedagogical synergetics in the educational process are identified. Conditions for the introduction of innovative methods in the process of professional training of police officers are revealed. Directions for implementing simulation methods in developing the readiness of police officers to solve service and combat tasks are proposed. Results of experimental work on the implementation of the proposed approach are presented. Recommendations and features for implementing an innovative approach that are advisable to use in the educational process are substantiated.

Ключевые слова: **формирование готовности, сотрудник полиции, служебно-боевые задачи, инновации, педагогическая синергетика, имитационные методы**

Б.А. Федулов, *д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru*
Д.О. Заречнев, *канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarechnev1964@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К РЕШЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ ИННОВАЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ

В статье обосновывается актуальность проблемы формирование готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач инновационными методами в современных условиях. Уточнена сущность и содержание педагогической синергетики как инновационного подхода в образовательной деятельности. Определены факторы и направления реализации педагогической синергетики в учебно-воспитательном процессе. Раскрыты условия внедрения инновационных методов в процессе профессиональной подготовки сотрудников полиции. Предложены направления реализации имитационных методов при формировании готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению предлагаемого подхода. Обоснованы рекомендации и особенности реализации инновационного подхода, которые целесообразно использовать в образовательном процессе.

Ключевые слова: **формирование готовности**, **сотрудник полиции, служебно-боевые задачи, инновации, педагогическая синергетика, имитационные методы**

Формирование готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач касается в первую очередь дисциплин тактико-специальной подготовки, которые осуществляют подготовку к деятельности по обеспечению общественной безопасности и правопорядка в условиях чрезвычайных ситуациях различного характера. Сегодня сотрудники полиции несут службу в спецкомандировках, в том числе Луганской и Донецкой областях, принимая непосредственное участие в специальной военной операции, что требует повышения их профессиональной и морально-психологической подготовки. В связи с этим современные руководящие документы устанавливают в образовательной деятельности основным направлением самоопределение и личностно-профессиональное развитие на основе инновационных методов [1]. Данное положение вызывает необходимость изыскивать и реализовывать в образовательном процессе новые инновационные подходы для решения задач правоохранительной деятельности в современной сложной международной обстановке. В работе в качестве инновационного подхода выделяется синергетический и внедрение имитационных методов обучения и воспитания сотрудников полиции, что определяет актуальность данной работы.

Цель – выявить и раскрыть особенности формирования готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач инновационными методами.

Задачи исследования:

1. Обосновать реализацию синергетического подхода в профессиональной подготовке сотрудников полиции при формировании их готовности к выполнению служебно-боевых задач.

2. Определить направления реализации имитационных методов в процессе совершенствования профессиональной подготовки сотрудников полиции в современных условиях.

3. Предложить условия для реализации воспитательных задач через создание условий, приближенных к реальным действиям, раскрытия личностей сотрудников полиции как идеалов для подражания и приведения положительных примеров успешных действия.

Научная новизна состоит том, что: уточнена сущность и содержание педагогической синергетики как инновационного подхода в образовательной деятельности; предложены направления реализации имитационных методов при формировании готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач.

Теоретическая значимость заключается в том, что обоснованы потребность и возможность формирования готовности сотрудников к решению служебно-боевых задач инновационными методами; определены факторы и направления реализации педагогической синергетики, раскрыты условия внедрения инновационных методов в процессе профессиональной подготовки сотрудников полиции.

Практическая значимость – раскрытые положений, условий и направлений формирования готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач инновационными методами, которые могут быть реализованы при проведении учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России.

Личный вклад авторов в решении рассматриваемой проблемы заключается в раскрытии причин и факторов внедрения синергетического подхода в образовательную деятельность; уточнении сущности и содержания педагогической синергетики; в разработке требований по реализации имитационных методов в процессе профессиональной сотрудников полиции.

Проблемам разработки инновационных методов в профессиональной подготовке сотрудников ОВД посвящены работы В.Я. Кикотя, В.А. Песоцкогой, В.В. Сметанникова, А.М. Столяренко, Л.С. Узуна, А.М. Киселева и др. Особенности реализации синергетического подхода в образовательном процессе раскрывают такие авторы, как В.И. Аршинова, В.Г. Буданов, В.А. Игнатова, С.П. Курдюмов, В.И. Писаренко и др. Работы по применению имитационных методов в подготовке сотрудников ОВД имеют ограниченное количество, и практически не рассматриваются вопросы по подготовки к выполнению служебно-боевых задач. В то же время в педагогических исследованиях нет однозначного отношения к синергетике и определения термина «педагогическая синергетика», недостаточно разработаны методические основы ее применения в образовательном процессе.

В качыестве инновационного метода в подготовке сотрудников полиции к выполнению служебно-боевых задач в статье предлагается реализация положений синергетического подхода в учебно-воспитательном процессе. Для реализации этого направления необходимо рассмотреть научные основы данного подхода и методику его реализации в образовательной деятельности. Особенностью синергетики как новой научной дисциплины является то, что она рассматривает общие процессы самоорганизации в различных системах, которые обеспечивают их сохранение, развитие, деградацию или гибель [2, с. 46]. Сегодня существует уже достаточно большое количество работ и практик, которые обосновывают реализацию синергетических основ в социальной сфере, в частности в системе образования.

Условиям, которым должна соответствовать система для протекания в ней процессов самоорганизации, – это её нелинейность и открытость. Важно отметить, что не во всех открытых нелинейных системах происходит самоорганизация и образуются новые структуры. Существенную роль играет действие двух внешних факторов: первый – наличие нелинейных проявлений при воздействии, второй – влияние рассеивающих процессов, которые задают неопределенность в преобразованиях. Примером в социуме является влияние, которое на него оказывают средства массовой информации.

В обществе люди находятся во взаимосвязи, и поведение одного человека влияет на других, далее образуются обратные связи, благодаря которым возникает самопричинность процессов. Для человека как сложной биосоциальной системы можно выделить три универсальные причины, способствующие самоорганизации. Первая – контакт с возбужденной личностью, влияние психологически активного поведения других людей, информационное воздействие референтных средств информации. Вторая фактором является наличие целенаправленных процессов, которые активно влияют на психическое состояние человека. Примером могут служить нейролингвистические воздействия рекламы. Третья – описывается исследователями как режим «горения», т. е. развитие системы с обострением, приводящим к локализации процесса. Особенность режимов с обострением состоит в том, что протекание процессов в них включает две отличные друг от друга стадии.

Одна – длительная, достаточно стабильная, в ней все изменения происходят незначительно и медленно. Другая характеризуется неустойчивостью вблизи точки критического состояния, когда возникает вероятность скачкообразующих изменений и даже распада существующей структуры. В реальности скорость и значение изменения всех величин при приближении к моменту обострения увеличивается многократно.

В социальной сфере именно этими моделями описываются психологические конфликты и основные кризисные явления в различных сферах жизнедеятельности. Чем больше человек включается в социальное движение, тем оно мощнее и активнее. При этом другие природные или экономические внешние факторы не всегда способны оказывать на него существенного влияния.

Процессы самоорганизации системы происходят в ее внутренних компонентах, которые меняют ее содержание. Это происходит только в критических для системы внешних условиях, а также когда внутренние факторы, обеспечивающие ее равновесное состояние, выходят из равновесия. Направления изменений в системе зависят от неспецифических внешних воздействий, имеющих многосекторную направленность.

В синергетическом подходе применительно к системе образования возможные направления изменений во внутренней структуре личности определяются как аттрактор, притяжения к одному из возможных приводит в зависимости от его особенностей к развитию или деградации. Существуют также объекты, как модели нового состояния системы, называемые фракталами, они служат образцами самоподобия для создания новой изменившейся системы. Самоорганизация системы может произойти только при выходе из равновесия и достижении неустойчивого состоянии в так называемой точке бифуркации.

Сущность реализации синергетического подхода заключается в создании специфических социальных и психологических условий выводящих личность обучающегося, представляющего из себя открытую, сложную, неуравновешенную систему в точку бифуркации, к которой он вынужден делать социально нравственный выбор [3, с. 210]. Эти условия создаются активными и интерактивными методами при имитировании реальных процессов, возникающих при выполнении служебно-боевых задач. В ходе учебно-воспитательного процесса неспецифическими педагогическими воздействиями, реализующими личностно ориентированный, индивидуальный и дифференцированные подходы создается социально-нравственное направление развития личности сотрудника (аттрактор) и референтная личность – образец для подражания (фрактал).

Методами реализации синергетического подхода являются активные и интерактивные, наиболее эффективными следует принять имитационные игровые. Игровые имитационные методы позволяют в большей степени реализовать все положения синергетического подхода в учебно-воспитательном процессе. Для решения задачи личностно профессионального развития обучающихся активизируют процессы самоорганизации внутренних структур, определяющих отношение, поведение и деятельность человека.

Разработка имитационной игры требует реализации следующих психолого-педагогических требований [4, с. 95]:

– создание условий для нравственно-эмоциональной активности и идентификации обучающихся с решаемой социально значимой задачей;

– воспроизведение обстановки, соответствующей условиям служебно-боевой задачи;

– реализация разных видов имитирования событий, объектов, процессов и применяемых средств совместно с реальными, имеющимися в распоряжении;

– распределение ролей и обязанностей в соответствии с уровнем подготовки и способностей обучающихся; коллективная ответственность за выполнение служебно-боевых задач;

– имитация двухстороннего противодействия через выделение групп подыгрыша; мониторинг хода проведения игры и оценки как индивидуальной, так и групповой подготовки сотрудников к выполнению служебно-боевых задач.

Организационно-имитационная игра должна обеспечивать интериоризацию социальных ценностей и потребностей правоохранительной деятельности в личностные смыслы сотрудников полиции и проявляться в профессионально значимых качествах при выполнении служебно-боевых задач.

Коллективное дело, в которое включаются обучающиеся, обладает интерактивной силой взаимовлияния, так как создаёт психологическое заражение для всех участников учебно-воспитательного процесса, которые испытывают эмоциональные переживания и акцентируют внимание на социальном значении решения задач в правоохранительной деятельности.

Синергетический потенциал имитационной игры позволяет осуществить самоорганизацию внутренних структур личности, таких как гуманистические ценностные ориентации и социальные потребности, которые определяют направленность личности на решение профессиональных служебно-боевых задач в любых самых сложных условиях, в том числе при выполнении служебно-боевых задач и специальные операции.

Проведение специальных операций остается одной из самых актуальных и обсуждаемых проблем в стране в связи с обострением международной обстановки. В этой связи руководство МВД России уделяет большое значение вопросам организации и проведении всесторонней подготовки сотрудников органов внутренних дел к реальным служебно-боевым действиям. Рекомендуется использовать инновационные методы подготовки при применении боевой техники и разных видов стрелкового оружия, противодействие беспилотным летательным аппаратам, топографическая подготовка, тактическая медицинская подготовка.

Особенностями формирования готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач являются:

– выбор наиболее подходящей методики обучения;

– подбор квалифицированного профессорско-преподавательского состава;

– создание условий, максимально приближающих обучающихся к реальным условиям боевых действий.

Профессорско-преподавательский состав должен иметь опыт работы в зонах специальных операций и достаточные знания, навыки и опыт, чтобы обучить сотрудников ОВД правильным приемам и маневрам. В учебно-воспитательном процессе существенно возросла роль кураторов учебных групп, которые, реализуя воспитательные методы, формируют личностно-профессиональные качества сотрудников применительно к выполнению служебно-боевых задач [5, с. 159].

Для максимального приближения обучающихся к реальным условиям боевых действий должны применяться имитационные методы и средства, эта подготовка должна осуществляться поэтапно.

Основными этапами формирования готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач являются базовая подготовка, тактическая подготовка и полевая выучка.

1. Базовая подготовка. На этом этапе обучающиеся должны освоить базовые навыки стрельбы, маскировку в полевых и городских условиях, индивидуальную боевую подготовку. Особое значение отводится формирование нравственно-волевых качеств, необходимых для решения служебно-боевых задач [6, с. 265]. Данный этап позволит им освоить базовые методы служебно-боевой подготовки.

2. Тактическая. На этом этапе обучающиеся отрабатывают навыки и приемы для выполнения конкретных задач, которые будут сходными с задачами, с которые они будут сталкиваться в реальных ситуациях.

3. Полевая. Финальным этапом является симуляция реальной боевой обстановки, которая позволяет сотрудникам применять все приобретенные знания и навыки в условиях боевых действий. Для этого будут созданы игровые коллективы, которые, исходя из замысла практического занятия, должны выполнить конкретные служебно-боевые действия в полевых условиях.

С целью оценки эффективности рассмотренного подхода был проведен педагогический эксперимент. Для этого были выделены однородные контрольная (95 чел.) и экспериментальная (93 чел.) группы обучающихся. Готовность сформированности к выполнению служебно-боевых задач оценивалась по критериям мотивационной, операционной и ориентировочной готовности, выделенным в работе В.И. Зверевой [7].

Оценка уровней готовности осуществлялась по разработанным квалификационным характеристикам профессорско-преподавательского состава, включала сравнительный анализ рубежного и итогового контроля успеваемости, самооценки, данные аттестаций и анкет. Анализ полученных результатов показал

значительный рост уровней готовности к выполнению служебно-боевых задач в экспериментальной группе. Так, по мотивационному критерию он вырос на 36%, по операционному – на 32%, по ориентировочному – на 34%. Валидность полученных результатов подтверждается статистическими методами (Хи-Квадрат).

Рассмотренные факторы и условия для самоорганизации создаются в учебно-воспитательном процессе, при этом следует отметить следующие особенности реализации синергетического подхода при формировании готовности к выполнению служебно-боевых задач:

– данный подход за счет саморазвития таких внутренних структур, как ценностные ориентации и социальные потребности, в наибольшей степени способствует личностно-профессиональному развитию сотрудников полиции;

– создание психологического состояния для выхода личности в точку бифуркации возможно при реализации в учебно-воспитательном процессе активных и интерактивных методов и обстановки, приближенной к реальным служебно-боевым условиям;

– наиболее эффективными являются имитационные методы, реализуемые при проведении специальных игр и учений;

– важным в образовательной деятельности является раскрывать успешные действия сотрудников в сложных условиях оперативной обстановки, которые служат направлением (атрактами) в процессе самоорганизации;

– воспитывать на конкретных профессиональных идеалах – личностях сотрудников, отличившихся при выполнении служебно-боевых задач и представляющих собой фракталы как пример для подражания.

Исходя из вышеизложенных положений, следует, что формирование готовности сотрудников полиции к решению служебно-боевых задач инновационными методами требует серьезной организационной работы и продуманных подходов к обучению. Необходимо учитывать специфические условия выполнения каждой служебно-боевой задачи и подбирать наиболее эффективные методики, которые максимально приближают обучающихся сотрудников к реальным условиям ее выполнения.

Библиографический список

1. *О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской федерации*. Федеральный закон № 304-ФЗ от 31.07.2020 г. Available at: http://kremlin.ru›acts/ bank/45788
2. Кораблева В.В. *Синергетический подход к анализу и управлению социальными системами*. Диссертация … кандидата социологических наук. Саратов 2005.
3. Федулов Б.А., Морозов В.А., Стрюц Е.В. Особенности реализации синергетического подхода в образовательном процессе юридического института МВД России. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 7-3 (61): 208–211.
4. Калинин С.В., Федулов Б.А., Чернов Ю.Н. Применение ролевых игр в воспитательной работе с будущими сотрудниками полиции. *Вестник БЮИ МВД России*. 2014; № 1 (26): 94–96.
5. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Особенности проведения кураторской работы в учебной группе сотрудников правоохранительных органов юридических институтов МВД России. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 3 (46): 157–159.
6. Гричанов А.С., Морозов В.А., Федулов Б.А. Формирование нравственно-волевых качеств сотрудников полиции в образовательных организациях МВД России. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2019; Т. 24, № 3 (78): 263–268.
7. Зверева В.И. *Как сделать управление школой успешным?* Москва: Центр «Педагогический поиск», 2004.

References

1. *O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj federacii*. Federal'nyj zakon № 304-FZ ot 31.07.2020 g. Available at: http://kremlin.ru›acts/ bank/45788
2. Korableva V.V. *Sinergeticheskij podhod k analizu i upravleniyu social'nymi sistemami*. Dissertaciya … kandidata sociologicheskih nauk. Saratov 2005.
3. Fedulov B.A., Morozov V.A., Stryuc E.V. Osobennosti realizacii sinergeticheskogo podhoda v obrazovatel'nom processe yuridicheskogo instituta MVD Rossii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 7-3 (61): 208-211.
4. Kalinin S.V., Fedulov B.A., Chernov Yu.N. Primenenie rolevyh igr v vospitatel'noj rabote s buduschimi sotrudnikami policii. *Vestnik BYuI MVD Rossii*. 2014; № 1 (26): 94-96.
5. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Osobennosti provedeniya kuratorskoj raboty v uchebnoj gruppe sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov yuridicheskih institutov MVD Rossii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 3 (46): 157-159.
6. Grichanov A.S., Morozov V.A., Fedulov B.A. Formirovanie nravstvenno-volevyh kachestv sotrudnikov policii v obrazovatel'nyh organizaciyah MVD Rossii. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2019; T. 24, № 3 (78): 263-268.
7. Zvereva V.I. Kak sdelat' upravlenie shkoloj uspeshnym? Moskva: Centr «Pedagogicheskij poisk», 2004.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-274-277

***Zolotareva S.A.,** teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: sazolotareva@fa.ru*

ASSESSMENT OF THE RESULTS OF TEACHING ENGLISH IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: FROM THEORY TO PRACTICE. The article discusses theoretical and practical aspects of assessment as one of the most important components of the modern educational process. The relevance of the chosen research topic is due to the need to develop an understandable and transparent system for assessing the results of students learning English at a non-linguistic university. The paper provides an analysis of psychological and pedagogical scientific literature in the context of assessment issues, summarizes the theoretical scientific work carried out in this area of research, defines the essence and main role of assessment in higher education, and also offers some practical recommendations for assessment at a university. The article describes the assessment system for students at a non-linguistic university, which is used within the framework of a specific process of teaching English to students of the Finance Faculty of the Financial University under the Government of the Russian Federation. The author concludes that a carefully developed and transparent assessment system at a university is an important component of interaction between teachers and students and increases the efficiency of the educational process.

Key words: **assessment, evaluation, criterion-based assessment, university assessment, English language**

***С.А. Золотарева**, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: sazolotareva@fa.ru*

ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

В представленной статье рассмотрены теоретические и практические аспекты оценивания как одного из наиболее важных компонентов современного образовательного процесса. Актуальность выбранной темы исследования обусловлена необходимостью разработки понятной и прозрачной системы оценивания результатов обучения студентов английскому языку в неязыковом вузе. В работе приводится анализ психолого-педагогической научной литературы в контексте вопросов оценивания, обобщается проведенная теоретическая научная работа в этой области исследования, определяется суть и основная роль оценивания в высшем образовании, а также предлагаются вниманию некоторые практические рекомендаций по оцениванию в вузе. В статье дается описание системы оценивания студентов неязыкового вуза, применяющейся в рамках конкретного процесса обучения английскому языку студентов финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Представленный материал позволяет прийти к выводу, что тщательно разработанная и транспарентная система оценивания в вузе является важным компонентом взаимодействия преподавателя и студентов и повышает эффективность учебного процесса.

Ключевые слова: **оценивание, оценка, критериальное оценивание, оценивание в вузе, английский язык**

Образование является важнейшей сферой современного общества и, следовательно, в нем находят отражение глобальные вызовы и социальные трансформации. Актуальность настоящего исследования может быть обусловлена сразу несколькими процессами, имеющими место в современном образовании. Стремительная цифровизация большинства сфер общественной жизни, катализатором которой во многом послужила пандемия COVID–19, поставила целый ряд задач и перед педагогами всего мира. Основным стал вопрос о том, как организовать эффективный образовательный процесс, учитывая, как условия глобальной турбулентности, так и особенности современного поколения обучающихся – поколения, родившегося уже в цифровую эпоху. Однако, на наш взгляд, не менее важным компонентом образования является тщательная разработка понятной и прозрачной системы оценивания результатов обучения, что составляет цель данной статьи. Не стоит забывать, что помимо захватившей мировое образование цифровизации, одной из главных его тенденций остается гуманизация, предполагающая приоритизацию интересов обучающихся и индивидуализацию образовательных технологий. В этом контексте нам кажется важным отметить, что современные школьники и студенты все чаще стремятся получить подробное объяснение той или иной оценки, получить исчерпывающую информацию о критериях оценивания и часто не готовы просто молча смириться со своим результатом. В этой связи и в соответствии с основной целью нашего исследования представляется чрезвычайно важным определить ряд задач, к которым мы относим проведение теоретического анализа понятий «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность», «педагогическая оценка», выявление основных функций оценивания в педагогическом процессе и определения ряда критериев и системы обоснования той или иной оценки, необходимых для большей транспарентности процесса обучения.

Также мы ставим перед собой задачу по систематизации подходов к определению сути оценивания в высшем образовании и разработки практических рекомендаций на их основе, что, несомненно, отражает научную новизну исследования. Теоретическая ценность представленной работы заключается в представлении глубокого анализа научно-педагогической литературы в области основных теоретических понятий и функций оценивания. В статье также приведено подробное описание системы критериального оценивания студентов, изучающих английский язык в неязыковом вузе, на примере групп 2 курса финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, представлены результаты анонимного опроса студентов о роли оценивания в вузе, что, на наш взгляд, составляет практическую значимость статьи.

Принимая во внимание важность определения понятий «оценка», «оценивание», «оценочная деятельность», нами был проведен их анализ с учетом не только педагогического аспекта, но и философских и психологических граней. Исследуемые понятия лежат далеко за пределами педагогической науки и присутствуют «в любом аспекте человеческого бытия» [1, с. 60] и с точки зрения общей психологии «необходимы человеку для организации почти любого акта взаимодействия с предметным миром, с другими людьми, с обществом» [2, с. 82].

Человек как биологический вид отличается тем, что в норме всегда соотносит свое поведение с общепринятыми нормами, зависит от мнения других членов социума, то есть почти всегда ищет отражение своей деятельности в оценке окружающих и в результате формирует собственную оценку. Понятие «оценивание» является сложным, многогранным, общенаучным и, соответственно, имеет целый ряд трактовок. Более того, являясь понятием абстрактным и отражающим ценностные установки, носит субъективный и относительный характер.

Понятиям «оценка» и «оценивание», как процессу использования оценки, может быть дан целый ряд определений.

Понятия «оценка» в философских категориях является «аксиологическим отношением человека ко всему нормативно представленному многообразию предметных воплощений человеческой жизнедеятельности и возможностям их познавательного и практического освоения» [3, с. 42]. В.В. Сутужко устанавливает связь между оценкой и качественно-количественными категориями. Таким образом, по мнению ученого, оценивание – это «измерение качества, перевод пространства свойств в пространство показателей качества» [3, с. 43].

Оценка объекта оценивания имеет социальную природу и зависит от степени удовлетворения потребностей общества и ценности для общества. Исходя из этого суждения, оценка всегда относительна, так как система ценностей в обществе, обладающем сложной и динамичной структурой, также подвержена изменениям. По мнению Н.С. Черняковой, оценивание, являясь частью «социокультурного творчества», можно охарактеризовать как меру «соответствия или несоответствия оцениваемого явления определенному образцу, выступающему в качестве основания оценки» [4, с. 148–149].

Э. Фромм раскрывает этический аспект оценивания, считая, что «оценить» означает также исполнить роль «судьи», вынося оправдание или осуждение» [5, с. 224]. Однако он указывает и на необходимость специфических критериев оценки: «Если мне надо оценить достоинства пары ботинок или произведения живописи, я оцениваю их в соответствии с определенными объективными нормами, применимыми к данным предметам» [5, с. 224].

В качестве критерия оценки, по мнению Н.А. Батурина, выступает «совокупность представлений о степени выраженности какого-либо свойства предметов и явлений, которая «накоплена» в процессе социализации и в индивидуальном опыте взаимодействия с предметами и явлениями, относимыми субъектом к одному классу» [6, с. 84].

Оценивание человека, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, – это «та способность сознания, которая отвечает потребности в общении, познании своего «Я» глазами других» [7, с. 65].

Целый ряд исследований психологического компонента оценивания, таких как, к примеру, работы Абульхановой-Славской К.А., Ананьева Б.Г., Батурина Н.А. Зимней И.А., Кряжева М.Г., Леонтьева Д.А., Умняшовой И.Б., позволяет предположить, что процесс оценивания напрямую связан с такими психическими процессами у человека, как, к примеру, самооценка и внутренний социальный контроль.

Таким образом, в определении понятий «оценка» и «оценивания» как процесса применения оценки мы соглашаемся с наиболее полным определением, данным М.Г. Кряжевым, считающим, что оценка «зависит от культурно-исторического контекста, социальна по генезу, опосредована языковыми средствами, произвольна и сознательна. Деятельность оценивания первоначально существует как оценка, которую взрослый дает действиям ребенка, далее этот способ регуляции действий усваивается ребенком, после чего интрапсихическое оценивание собственных действий становится механизмом произвольной регуляции собственной деятельности» [8, с. 149].

Однако, учитывая тему настоящего исследования, необходимо привести ряд определений понятия «оценивание» и в педагогическом контексте.

Например, Б.Г. Ананьев приходит к выводу, что оценивание «влияет на процесс работы, его содержание и форму, скорость и точность, перестраивая интеллектуальные, эмоциональные и волевые механизмы работы» [9]. Таким образом, оценивание, определяя меру усвоения знаний, выполняет функцию ориентира в педагогическом процессе. Оценка, по мнению Б.Г. Ананьева, является результатом процесса оценивания. В то же время ряд ученых (Ш.А. Амонашвили, В.М. Полонский, А.В. Хуторской) рассматривают и саму оценку как процесс. На наш взгляд, данные понятия не вступают в противоречие, поэтому могут использоваться взаимозаменяемо и в зависимости от контекста отражать как сам процесс, так и его результат.

В работах И.А. Зимней механизм оценивания также призван выступать регулятором педагогического процесса, преобразуя «внешнее во внутреннее, интерпсихическое в интрапсихическое, т. е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика» [10, с. 97].

И.И. Ильясов утверждает, что оценивание «направлено на обобщение результатов своих учебных действий с заданными образцами. Действия оценки фиксируют окончательное качество усвоения заданных научных знаний и общих способов решения задач» [10, с. 90].

И.Б. Умняшова формулирует цель, предмет и результат оценивания. Целью, по мнению ученого, является «контроль над успеваемостью учащихся и формирование у них адекватной самооценки». Предметом выступает «система знаний и умений учащегося». Итогом оценивания результатов учебной деятельности является оценка, которая может выражаться оценочным суждением, отметкой» [11, с. 16].

Проблема «оценочной деятельности» была рассмотрена в работах ряда исследователей (Мартьянов Е.А., Махмутов М.И., Шайхуллин Т.А., Поликарпова В.В., Тремаскина С.А.) и, на наш взгляд, наиболее полно раскрыта в работах Матвиевской Е.Г., Т.И. Шамовой и А.Т. Лялькиной, определяясь как осуществленная во взаимодействии с обучающимся, обеспечивающая формирование оценочного суждения субъектов оценочной деятельности о предметных, метапредметных и личностных результатах ученика [12]; процесс соотнесения хода и результата деятельности с эталоном для установления уровня и качества освоения обучающимися программного материала, определения и принятия ими образовательных задач для дальнейшего продвижения в учении [13; 14].

Таким образом, принимая во внимание рассмотренные выше философский, педагогический, этический и психологический аспекты определения понятия «оценка», мы приходим к выводу, что оценка – это суждение о степени соответствия объекта оценивания заданным критериям, основанное на субъективном отношении к объективным условиям.

Из приведенных выше определений педагогической оценки можно сделать вывод о ее основных функциях в педагогическом процессе: воспитательная, обучающая, корректирующая, организаторская, ориентирующая, стимулирующая, регуляторная, диагностическая, контролирующая, метрическая.

Б.Г. Ананьев в своей работе «Психология педагогической оценки» выделил две основных функции педагогической оценки: ориентирующую и стимулирующую. Таким образом, педагогическая оценка влияет как на умственную работу обучающегося, так и на аффектно-волевую сферу, содействуя пониманию и осознанию процесса обучения и формированию намерений и совершению определенных поступков [9, с. 131]. П.И. Пидкасистый в своих работах выделяет диагностическую функцию оценки [15]. Архангельский С.И. и Аванесов В.С. отмечают, что оценивание результатов обучения во многом характеризует качество учебного процесса в целом, является индикатором эффективности работы не только обучающихся, но и преподавателей [16; 17]

Ряд ученых в своих работах уделяют основное внимание контролирующей функции оценивания и считают, что осуществление этой функции ведет к

совершенствованию процесса профессиональной подготовки. Мы соглашаемся с этим утверждением в контексте обучения в вузе. На примере студентов 2 курса можно заключить, что функция контроля успеваемости является одной из основных функций оценивания. В ходе анонимного опроса, проведенного в конце 1 семестра 2023–2024 учебного года, мы получили следующие данные, которые позволяют составить представление о роли формативного оценивания результатов обучения, то есть оценивания в течение семестра. Студентам 2 курса финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации было предложено оценить уровень воздействия ситуации систематического оценивания с точки зрения его основных функций по пятибалльной шкале, где 1 – воздействие минимальное, 5 – воздействие максимальное (см. табл. 1).

Таблица 1

Оцените (от 1 до 5) степень воздействия системы оценивания на следующие аспекты обучения в вузе

Аспект /оценка	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Воспитательный	31%	55%	9%	5%	0%
Ориентирующий	0%	1%	4%	10%	85%
Стимулирующий	0%	0%	3%	78%	19%
Диагностический	2%	4%	65%	17%	12%
Контролирующий	0%	0%	1%	10%	89%

Из результатов опроса видно, что основными функциями оценивания результатов обучения в вузе являются ориентирующая и контролирующая, чуть менее проявлена стимулирующая функция, в то время как диагностическая и воспитательная имеют наименьшее воздействие на процесс обучения в вузе. Полученные данные поддаются вполне логическому объяснению: воспитательный компонент в вузе утрачивает свою значимость ввиду возраста обучающихся, основными задачами студента вуза становятся своевременное получение информации по дисциплине, прохождение контрольных и итоговых испытаний.

Если роль контролирующей функции оценки в процессе обучения довольно понятна, то роль оценивания как ориентира требует более детального рассмотрения. Именно ориентирующая роль оценивания подводит наше исследование к необходимости разработки системы понятных и прозрачных критериев, ведь ориентиры должны быть четкими, иначе теряется их суть. Студент, увидев свой результат, должен понимать, что конкретно он должен доработать, что учесть, чтобы в следующий раз улучшить свой результат. В данном случае оценка может потребовать не только огласки, но и объяснения объективных оснований выставления. В этой ситуации преподаватель сталкивается с необходимостью разработки четкой, ясной и понятной системы оценивания каждого вида учебной деятельности студента.

Практический аспект оценивания результатов обучения английскому языку в вузе исследовался нами ранее. Уже был сделан вывод о том, что «английский язык – это, прежде всего, семинарские занятия, которые предполагают формативное оценивание студентов, то есть оценивание в процессе обучения с проведением последующего суммативного оценивания – зачета или экзамена» [18, с. 67]. В этой работе следует, на наш взгляд, более подробно рассмотреть критерии оценивания студентов неязыкового вуза в рамках обучения английскому языку. Мы уже рассматривали особенности основных видов учебной деятельности студентов в контексте различий очного и дистанционного форматов обучения. В этом разделе предлагается сфокусировать внимание на общих критериях, применимых в независимости от формата взаимодействия студента и преподавателя, а отражающих возможность общей диагностики степени усвоения материала.

Система оценивания, предложенная ниже, используется для формативного оценивания студентов 2 курса финансового факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. В Финуниверситете действует балльно-рейтинговая система оценивания. По каждой дисциплине студент может получить 100 баллов, из которых 60 – результат зачета или экзамена (суммативное оценивание), а 40 – результат формативного оценивание, то есть оценка работы студента в течение семестра с учетом всех проведенных семинаров, устных и письменных работ, презентаций. Стоит отметить, что студенты проходят и текущую аттестацию в середине семестра, поэтому в приведенной ниже таблице мы рассмотрим критерии выставления баллов не из 40, а из 20 (за каждый полусеместр).

Оценивание является общечеловеческим понятием и, конечно, выходит далеко за рамки педагогики. Рассмотрев понятие «оценивание» с точки зрения философии, психологии педагогики, мы приходим к выводу, что, несмотря на многогранность этого понятия, все исследователи соглашаются с важностью этого компонента в жизни человека в целом и в образовании в частности. Оценивание выполняет ряд функций в рамках образовательного процесса, однако важность этих функций может меняться в зависимости от ступени образования и возраста обучающихся. В результате нашего исследования можно заключить, что для студентов вуза, призванных быть более самостоятельными и мотивированными, оценивание, кроме контрольной функции, выполняет функцию ориентира в учебном процессе. Оценивание в этом случае выступает каналом обратной связи от преподавателя, а, «получая обратную связь от преподавателя, студенты повышают уровень знаний и приобретенные в ходе образовательного процесса навыки» [19, с. 135]. В этой связи нами был представлен ряд критериев оценивания результатов обучения английскому языку в вузе, которые могут быть применимы как к другим иностранным языкам, так и, возможно с некоторыми уточнениями, к другим дисциплинам в высшей школе.

Таблица 2

Критерии оценивания результатов обучения английскому языку

Вид работы	Кол-во из 20	Логика выставления	Критерии оценки
Устные ответы	5	Оценка является среднеарифметическим значением с учетом всех устных ответов (каждый ответ оценивается на 3, 4, 5, либо не учитывается – 0)	**5** – без опоры на текст, беглая безошибочная речь, спонтанная речь; **4** – незначительная опора на текст (не более 2–3 раз за ответ), незначительные ошибки (грамматические, лексические, в произношении), сниженный темп речи, незначительные затруднения в ситуации спонтанной речи; **3** – выраженная зависимость от текста (до 5 раз за ответ), грубые грамматические ошибки, низкий темп речи, значительные затруднения в ситуации спонтанной речи; **0** – отказ от ответа; полная зависимость от текста; неспособность к спонтанной речи
Письменные работы	4	Оценка является среднеарифметическим значением с учетом всех письменных работ (каждый ответ оценивается на 3, 4, 5, либо не учитывается – 0), далее рассчитывается по коэффициенту 0,8	Письменные работы состоят из 20 заданий. 17–20 верных ответов – **5** 14–16 верных ответов – **4** 10–13 верных ответов – **3** Менее 10 – **0**
Активность на семинарах	3	Выставляется преподавателем ежемесячно по количеству правильных и полных ответов на вопросы, не относящиеся к домашнему заданию, а направленные на проверку понимания контекста дискуссии на семинаре и способности к спонтанной речи	Ответы студентов фиксируются в журнале посещаемости и активности. **3** – активен на большинстве семинаров; **2** – активен на половине семинаров; **1** – активен менее, чем на половине семинаров; **0** – не проявляет активность на семинарах. Также возможно выставление дробных значений в неоднозначной ситуации
Презентация в Power Point	5	Выставляется единоразово за выступление с презентацией в каждом полусеместре	См. критерии для устных ответов
Посещаемость	2	Выставляется ежемесячно	Выставляется пропорционально количеству семинаров
Написание эссе / перевода тематической статьи	1	Индивидуальное дополнительное задание, сдается в письменном виде, требует процедуры защиты	Эссе: для получения 1 дополнительного балла необходимо ответить на вопрос преподавателя по содержанию работы; Перевод: для получения 1 балла необходимо без подготовки перевести любой абзац из подготовленной статьи

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека. Языки русской культуры*. Москва, 1999.
2. Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии. *Вопросы психологии*. 1989; № 2: 81–89
3. Сутужко В.В. Общенаучные аспекты теории оценки. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 7: Философия. 2009; № 1: 42–46.
4. Чернякова Н.С. Оценка как необходимый элемент обучения. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 9-2: 148–150.
5. Фромм Э. Человек для себя. *Исследование психологических проблем этики.* Перевод Л.А. Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992.
6. Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии. *Вопросы психологии*. 1989; № 2: 81–89.
7. Абульханова-Славская К.А. Гуманистический подход и типология личностей. *Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности:* избранные психологические труды. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999.
8. Кряжев М.Г. Проблема оценки в психологии. *Филология и культура*. 2003; № 1: 149–157.
9. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды:* в 2 т. Москва: Педагогика, 1980; Т. I.
10. Зимняя И.А. *Педагогическая психология:* учебник для вузов. Москва: Логос, 2000.
11. Умняшова И.Б. Психологическая сущность отметки в современном образовании. *Прикладные исследования.* 2005; № 3: 18–22.
12. Матвиевская Е.Г. *Формирование культуры оценочной деятельности.* Москва: ФЛИНТА, 2014.
13. Шамова Т.И., Белова С.Н., Ильина И.В. *Современные средства оценивания результатов обучения в школе:* учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2008.
14. Лялькина А.Т. Тестирование на современном этапе математического образования: состояние, функции, перспективы развития. *Интеграция образования.* 2003; № 1: 66–69.
15. Пидкасистый П.И. *Педагогика*. Москва: Педагогическое общество России, 1998.
16. Архангельский С.И. *Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе*. Москва: Высшая школа, 1976.
17. Аванесов В.С. *Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе.* Москва: Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов при МИСиС, 1989.
18. Золотарева С.А. Оценивание результатов обучения английскому языку в вузе в условиях дистанта (опыт финансового университета при Правительстве РФ). *Инновационные технологии в современном образовании:* материалы IV Международной научно-практической конференции. Тираспол: Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, 2022: 66–71.
19. Абалян Ж.А. К вопросу об эффективности косвенной обратной связи при коррекции письменных работ на занятиях по английскому языку в неязыковых вузах. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 135–137.

References

1. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka. Yazyki russkoj kul'tury*. Moskva, 1999.
2. Baturin N.A. Problema ocenivaniya i ocenki v obschej psihologii. *Voprosy psihologii*. 1989; № 2: 81-89
3. Sutuzhko V.V. Obschenauchnye aspekty teorii ocenki. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 7: Filosofiya. 2009; № 1: 42-46.
4. Chernyakova N.S. Ocenka kak neobhodimyj `element obucheniya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; № 9-2: 148-150.
5. Fromm `E. Chelovek dlya sebya. *Issledovanie psihologicheskih problem `etiki.* Perevod L.A. Chernyshevoj. Minsk: Kollegium, 1992.
6. Baturin N.A. Problema ocenivaniya i ocenki v obschej psihologii. *Voprosy psihologii*. 1989; № 2: 81-89.
7. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Gumanisticheskij podhod i tipologiya lichnostej. *Psihologiya i soznanie lichnosti: problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti:* izbrannye psihologicheskie trudy. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1999.
8. Kryazhev M.G. Problema ocenki v psihologii. *Filologiya i kul'tura*. 2003; № 1: 149-157.
9. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy:* v 2 t. Moskva: Pedagogika, 1980; T. I.
10. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psihologiya:* uchebnik dlya vuzov. Moskva: Logos, 2000.
11. Umnyashova I.B. Psihologicheskaya suschnost' otmetki v sovremennom obrazovanii. *Prikladnye issledovaniya*. 2005; № 3: 18-22.
12. Matvievskaya E.G. *Formirovanie kul'tury ocenochnoj deyatel'nosti*. Moskva: FLINTA, 2014.
13. Shamova T.I., Belova S.N., Il'ina I.V. *Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obucheniya v shkole*: uchebnoe posobie. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2008.
14. Lyal'kina A.T. Testirovanie na sovremennom `etape matematicheskogo obrazovaniya: sostoyanie, funkcii, perspektivy razvitiya. *Integraciya obrazovaniya.* 2003; № 1: 66-69.
15. Pidkasistyj P.I. *Pedagogika*. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 1998.
16. Arhangel'skij S.I. *Lekcii po nauchnoj organizacii uchebnogo processa v vysshej shkole*. Moskva: Vysshaya shkola, 1976.
17. Avanesov V.S. *Osnovy nauchnoj organizacii pedagogicheskogo kontrolya v vysshej shkole.* Moskva: Issledovatel'skij centr po problemam upravleniya kachestvom podgotovki specialistov pri MISiS, 1989.
18. Zolotareva S.A. Ocenivanie rezul'tatov obucheniya anglijskomu yazyku v vuze v usloviyah distanta (opyt finansovogo universiteta pri Pravitel'stve RF). *Innovacionnye tehnologii v sovremennom obrazovanii:* materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Tiraspol: Pridnestrovskij gosudarstvennyj universitet im. T.G. Shevchenko, 2022: 66-71.
19. Abalyan Zh.A. K voprosu ob `effektivnosti kosvennoj obratnoj svyazi pri korrekcii pis'mennyh rabot na zanyatiyah po anglijskomu yazyku v neyazykovyh vuzah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 135-137.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-277-279

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

INTERNET RESOURCES IN REALIZATION OF INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article explores the intersection of higher education, e-learning technologies, and innovations in language pedagogy to chart new possibilities for customized, individualized learning trajectories in foreign language education. The work reveals constructivism, learner's autonomy, and sociocultural frameworks, the piece analyzes affordances of online platforms, virtual environments, adaptive systems, and multimedia for student-centered, self-directed learning. Strategies for leveraging these technologies to tailor instruction to diverse needs are considered, while recognizing inherent challenges and ethical dimensions. Visions for future horizons are discussed, emphasizing the importance of balancing emerging capabilities with core educational values. The aim is providing integrated conceptual guidance to researchers and practitioners navigating the complex terrain of personalized language learning in the digital era.

Key words: **personalized learning, learning autonomy, educational technology, e-learning, foreign language pedagogy, higher education, virtual environments, learning trajectories**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

В данной статье рассматривается пересечение высшего образования, технологий электронного обучения и инноваций в языковой педагогике в попытке наметить новые возможности для создания индивидуальных траекторий обучения иностранным языкам. В статье, теоретически обоснованной конструктивизмом, автономией учащегося и социокультурными рамками, анализируются возможности онлайн-платформ, виртуальных сред, адаптивных систем и мультимедиа для автономного обучения, ориентированного на студента. Рассматриваются стратегии использования этих технологий для адаптации обучения к различным потребностям, при этом признаются присущие им проблемы и этические аспекты. Обсуждаются перспективы на будущее, подчеркивается важность баланса между появляющимися возможностями и основными образовательными ценностями. Исследование дает комплексное концептуальное руководство исследователям и практикам, ориентирующимся на сложный рельеф персонализированного изучения языка в цифровую эпоху.

Ключевые слова: **персонализированное обучение, учебная автономия, образовательные технологии, электронное обучение, языковая педагогика, высшее образование, виртуальная среда, образовательная траектория**

The landscape of education has been fundamentally reshaped by the digital revolution [1; 2]. E-learning, or learning facilitated by internet technologies, has emerged as a disruptive innovation that has transformed pedagogical possibilities. As higher education institutions adapt to prepare students for a technology-driven world, e-learning has become pivotal in expanding access to knowledge and enabling more engaging, personalized educational experiences [3; 4]. However, e-learning's significance extends beyond crisis-prompted emergency remote teaching; it signifies a paradigm shift driven by the digital era's technologies and networks. Foreign language education has undergone its own evolution in philosophy and practice over the past century, presenting unique opportunities and challenges. Digital technologies have increasingly been incorporated as supplements to enrich foreign language teaching [5]. However, e-learning presents possibilities to not just enhance but transform language pedagogy. Multimedia resources, simulated social environments, adaptive learning systems, and immersive virtual reality all provide ways educational experiences can be individualized and domains for authentic language use created.

This conceptual article situates itself at the intersection of higher education's digital transformation and innovative directions in foreign language pedagogy. It argues that the confluence of these two evolving realms presents urgent needs and opportunities to reconsider learning trajectories. Harnessing e-learning's capabilities can open new frontiers for learner autonomy and individual personalization. The **relevance** is determined by rapid growth of e-learning and need to leverage technologies to enable personalized language learning trajectories in higher education. As digital transformation accelerates, insights on integrating pedagogy and technology are crucial. The **aim** is to explore principles and possibilities for using internet resources and e-learning platforms to facilitate customized foreign language learning experiences focused on individual students' needs and goals. The **objectives** are: 1) to synthesize perspectives from key theories like constructivism, autonomy, and sociocultural frameworks; 2) to analyze affordances of educational technologies for personalization and self-directed learning: 3) to identify effective strategies and best practices for implementation; 4) to consider challenges, ethics, and future horizons for the field. The **subject** is personalized language learning trajectories, specifically focused on higher education contexts. The **object** is the use of internet resources and e-learning technologies, including online platforms, virtual environments, adaptive systems, and multimedia, to enable student-centered customization of foreign language education.

The underpinnings for reconceptualizing individual foreign language learning trajectories are found in constructivist learning theories and the paradigm of learner autonomy. Constructivism posits that knowledge is actively built by learners, not passively absorbed. This contrasts with transmission models viewing the teacher as transferring information to students. Constructivism recognizes the diversity of learners' backgrounds and developmental stages. It suggests educational experiences should build on individuals' existing knowledge. Language acquisition is an active process of constructing meaning, not acquiring vocabulary or structures [6]. Learner autonomy considers learners' capacities to direct their own learning, from setting goals to selecting methods and materials [7]. It aligns with constructivist priorities on students' agency in the learning process. Cultivating autonomy is considered crucial for lifelong language learning. However, applying constructivist and autonomous orientations depends on the possibilities of the learning environment. E-learning technologies expand pedagogical options dramatically. The Internet offers extensive multimodal resources and platforms for collaboration and communication. Digital devices track detailed analytics on students' learning processes, enabling adaptive systems to customize content. Immersive simulations create situated domains for experiential learning. AI conversational agents provide instant feedback. This vast digital palette enables more student-centered, personalized experiences. Yet technology's value depends on its thoughtful implementation guided by pedagogical priorities and theories [8; 9]. Technologies should enable new learning interactions, not simply digitize content delivery. The interplay between technology and pedagogy is key.

While personalized trajectories are emphasized, language learning also involves developing linguistic and cultural competency through social interaction. Sociocultural theories situate learning in collaborative meaning-making [10]. Communicative and constructivist approaches recognize language education's social dimensions. E-learning can support social perspectives by facilitating communication, collaboration, and community. Digital networks allow connections both local and global. Platforms scaffold collaborative construction of understanding [11]. Harnessing technologies' socio-cultural potential allows personalized trajectories to intersect within a social nexus. Constructivist and autonomous paradigms call for learners to actively shape their own educational journeys. This recognizes the diversity of students' backgrounds, motivations, strengths, weaknesses, and learning styles. A one-size-fits-all approach cannot meet all learners' needs. E-learning enables education tailored to individual trajectories by expanding the possibilities for flexibility, personalization, and learner control. Students can direct their own pace and path through content within adaptive systems. Choices of learning materials, activities, and assessments can align with personal interests and goals. Developing metacognitive self-awareness helps students understand their needs and preferences as learners. Educators play key roles in mentoring and scaffolding to support student agency in charting personal learning directions. Learning management systems and language learning platforms incorporate capabilities for personalization, from customized study plans to tailored feedback. Adaptive learning systems dynamically respond to individuals' evolving proficiency and self-directed choices to provide the right content at the right time. Digital education games immerse students in narrative arcs and gameplay tailored to their learning needs and interests. Intelligent tutoring systems serve as virtual mentors, providing personalized guidance. Such platforms make differentiation more scalable while increasing engagement. However, personalized learning cannot succeed without learners developing autonomy and self-regulation. Constructing knowledge requires active cognitive and metacognitive work [12; 13]. Students need capacities to plan, monitor, and evaluate their learning in order to effectively navigate individualized trajectories. E-learning shifts more responsibility onto students to direct their own learning. Guiding students to build habits of self-regulation is crucial to help them thrive within digitally-enabled autonomy. A delicate balance emerges between flexibility and structure.

E-learning facilitates learning experiences that depart from the constraints of traditional classrooms [14]. Digital platforms provide flexible access to a vast array of multimedia materials and learning tools for self-directed study. Immersive virtual environments simulate authentic linguistic and cultural contexts. Platforms like Moodle or Canvas enable learners to access course materials, collaborate on projects, submit assignments, and receive feedback online. Commercial platforms offer extensive multimedia resources and communities for language learning [15]. Virtual worlds construct situated domains for experiential learning through avatars. Such technologies allow the learning process to extend beyond the confines of the physical classroom and timetable. Students can engage in meaningful language use and interactive learning activities tailored to individual needs and preferences. A key way e-learning enables personalized learning is through adaptive systems leveraging data analytics. Based on an individual's proficiency level, progress, and activity, algorithms adjust the sequence, difficulty, content types, and feedback delivered. For example, Duolingo responds to a learner's mastery to introduce new material and review areas of difficulty. Other systems incorporate AI to provide customized study plans or tutoring. Adaptivity supports differentiation and efficiency in meeting diverse learning needs at scale. While personalized e-learning shows promise, exactly how to best leverage these possibilities is still unfolding. Investigating efforts across institutions can illuminate effective, context-specific approaches. Some schools incorporate intelligent tutoring systems for differentiated support. Others utilize virtual reality to create situated learning scenarios. Adaptive technology integration may involve redesigning curricular scope and sequence to enable flexibility. Course formats range from hybrid to fully online. Comparing implementation strategies across settings can identify synergies and tradeoffs. More partnerships between researchers and practitioners could strengthen instructional designs and evaluate outcomes. Just as individual learners take varied trajectories, institutions implement e-learning's capabilities in diverse ways. Some utilize technology to supplement traditional instruction, while others enable completely remote learning.

While present capabilities are expansive, the rapid pace of technological change will further transform possibilities. Artificial intelligence, extended reality, and neuroscience insights could shape new paradigms for personalized learning. AI-driven advances in adaptive systems, intelligent tutors, and natural language processing will enable deeper personalization. Immersive environments will increase experiential authenticity. Brain research could uncover new understandings of language acquisition to inform instructional design. Continually monitoring emerging innovations will be crucial. Foresight and proactive assessment of technologies' educational potentials is needed to envision and construct future horizons. Pedagogical paradigms also continuously evolve as new theories and practices emerge. The steady accumulation of research insights shapes understanding of effective teaching and learning. Educators must adapt accordingly. For example, project-based and game-based approaches might gain prominence given aligned priorities like student engagement and collaboration. Frameworks like growth mindset and self-determination theory could further transform perspectives on motivation and autonomy.

This conceptual exploration has traced diverse threads relevant to realizing personalized language learning trajectories in higher education's digital era. Future horizons were envisioned while emphasizing ethical imperatives amidst technological turbulence. **Scientific novelty** lies in synthesis of perspectives across education, technology, and language acquisition to provide an integrated framework for personalized e-learning trajectories. **Theoretical significance** is determined by contribution of new conceptualizations of how core learning theories could shape and be shaped by emerging technologically-enabled paradigms. **Practical significance** is expressed in the exploration of implementation strategies and future directions provides concrete, pragmatic insights for leveraging e-learning's affordances in real-world educational contexts. **Further research** could involve designing and empirically evaluating personalized language learning systems across educational settings and populations. This journey synthesized these perspectives into a conceptual map for navigating toward more student-centered, personalized language education. Several theoretical strands have been woven together here, complementing and complicating one another. Tensions arise between standardization and personalization, structure and agency, automation and humanity. Yet embracing these dialectics can lead to integrative insights and contextual wisdom. By bridging theory and practice, old and new paradigms, this dialogue adds texture to the intersecting fabrics of education, technology and philosophy. The interplay of autonomy, sociality, and ethics highlights learning's ultimately humanistic nature, even when digitally mediated.

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. Доморовская О.Г. Реализация индивидуальной образовательной траектории как способ повышения качества подготовки по иностранному языку в вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 3-2 (45): 76–79.
3. Андриенко Е.В., Веряев А.А., Дахин А.Н. и др. *Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования*. Барнаул: АлтГПУ, 2023.
4. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431–439.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1(140): 17–25.
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. 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.
11. 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.
12. 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.
13. Азизова С.М. Использование интернет-ресурсов при обучении студентов иностранному языку в неязыковом вузе. *Гуманитарные науки и образование*. 2016; № 4 (28): 119–123.
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. Веряев А.А., Лозыченко Ю.Э. Оценка интерактивности образовательного процесса. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2023; № 15 (23): 446–449.

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. Domorovskaya O.G. Realizaciya individual'noj obrazovatel'noj traektorii kak sposob povysheniya kachestva podgotovki po inostrannomu yazyku v vuze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 3-2 (45): 76-79.
3. Andrienko E.V., Veryaev A.A., Dahin A.N. i dr. *Metodologicheskie i tehnologicheskie problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Barnaul: AltGPU, 2023.
4. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 636: 431-439.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1(140): 17-25.
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. 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.
11. 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.
12. 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.
13. Azizova S.M. Ispol'zovanie internet-resursov pri obuchenii studentov inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2016; № 4 (28): 119-123.
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. Veryaev A.A., Lozychenko Yu.`E. Ocenka interaktivnosti obrazovatel'nogo processa. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacij*. 2023; № 15 (23): 446-449.

Статья поступила в редакцию 29.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-279-282

Kantysheva A.A., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

THE DEVELOPMMENT OF LEADERSHIP SKILLS OF THE STUDENTS, MAJORING STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT, DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES. The article deals with a modern crucial problem of the formation and development of leadership skills of the students, majoring "State and municipal management", during foreign language classes. While investigating different lists of leadership skills from Russian and foreign scientific papers as well as after conducting a survey of the students, the author of the article distributes the main identified leadership skills into basic categories and proves that the special approach is needed for each category. The study also provides a definition of explicit and implicit methods and techniques for developing leadership skills, and also accentuates the difference between them. For each category of leadership skills, the article indicates the corresponding explicit and/or implicit tasks and exercises. The author describes in detail how to effectively apply these tasks in the process of teaching foreign languages and provides methodological recommendations for teachers on the development of certain leadership qualities among students majoring "State and municipal management".

Key words: **leadership, leadership skills, foreign language, explicit and implicit tasks**

А.А. Кантышева, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AAKantyisheva@fa.ru*

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ», НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена важной современной проблеме формирования и развития лидерских качеств у студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», на занятиях по иностранному языку. В процессе изучения различных перечней лидерских качеств, встречающихся в российских и иностранных научных материалах, а также после проведения опроса самих учащихся автор статьи распределяет основные выявленные лидерские качества на базовые категории. Далее в исследовании приводится определение эксплицитных и имплицитных методик и приемов для развития лидерских качеств, а также подчеркивается разница между ними. Для каждой категории учащихся, наделенных соответствующими лидерскими качества-

ми, представлены эксплицитные и\или имплицитные задания и упражнения. Автор подробно описывает, как эффективно применять указанные задания в процессе проведения занятий по иностранному языку, и дает методические рекомендации для преподавателей по развитию у студентов определенных лидерских качеств.

Ключевые слова: **лидерство, лидерские качества, иностранный язык, эксплицитные и имплицитные задания**

В свете последних исторических событий Россия становится все более сильной и независимой страной. Правительство нашей страны остро нуждается в специалистах с ярко выраженными лидерскими качествами. Поэтому первоочередной целью в подготовке будущих кадров для федерального и регионального правительства, а именно – студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление», является формирование и развитие лидерских качеств. Преподавателям иностранного языка, работающим с этой специальностью, необходимо на своих занятиях уделять внимание вопросу развития лидерских качеств учащихся.

Актуальность указанной проблемы очевидна, поскольку, исходя из текущей ситуации, потребность в управленческих кадрах с сильными лидерскими качествами будет только возрастать.

Цель данного исследования состоит в поиске и обосновании эффективных методик и приемов, позволяющих формировать и развивать лидерские качества учащихся на занятиях по иностранному языку.

Объектом исследования служит процесс взаимодействие студентов, обучающихся на направлении «Государственное и муниципальное управление», и их преподавателей на занятиях по изучению иностранного языка.

Задачами, выделенными для достижения указанной цели, являются:

– изучение российских и зарубежных исследований, определяющих феномен лидерства и перечисляющих основные лидерские качества;

– анкетирование студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление» по вопросам развития лидерских качеств в процессе обучения;

– разделение основных лидерских качеств на категории;

– подбор заданий и упражнений, подходящих для развития лидерских качеств, для каждой категории;

– подробное описание выбранных заданий и представление методических рекомендации для преподавателей, касающихся их применения на занятиях по иностранному языку.

В статье использовались теоретические и эмпирические методы исследования, такие как анализ тематических публикаций, анкетирование студентов, наблюдение за учащимися на занятии, а также синтез практического опыта автора статьи.

Научная новизна исследования заключается в успешном интегрировании заданий на развитие лидерских качеств в процессе изучения иностранного языка. Уже существующие исследования, посвященные развитию лидерских качеств у студентов, направлены в большей степени на создание отдельных курсов и программ только для данной цели.

Теоретическая значимость статьи заключается в разделении автором лидерских качеств на категории и создании типологии заданий для каждой категории.

Практическая значимость статьи отражается в подборе эффективных заданий для развития лидерских качеств у студентов и составлении рекомендаций по их внедрению в учебный процесс.

Итак, обозначим ключевые термины. Феномен лидерства и понятие лидерских качеств активно изучается как российскими, так и зарубежными исследователями. В частности, в статье одного из международных журналов (International Journal of Progressive Education) лидерство определяется как способность мотивировать и вдохновлять других на собственное видение процессов, работать вместе для достижения этого видения и общих целей [1].

В этой же статье рассматривается обобщённый перечень лидерских качеств, включающий в себя критическое мышление, информированное принятие решений, настойчивость, навык решения проблем, креативность, любознательность, сострадание, честность и моральная ответственность [1].

Исследователи Дентон и Лоуренс приводят обширный список практико-ориентированных качеств и навыков лидера. Приведем те из них, которые видятся наиболее актуальными:

– знание того, как получить доступ к ресурсам;
– стремление к переменам;
– навыки ведения переговоров, бесед, интервью;
– способность распознавать стереотипы;
– желание служить другим;
– готовность рисковать [2].

Российские ученые также предлагают различные определения лидерства. Например, Кричевский утверждает, что «лидерство – процесс внутренней социально-психологической организации и управления общением и деятельностью членов малой группы и коллектива» [3, с. 14].

Далее, обобщая отечественные исследования в области лидерства в своей статье, Павлова определяет лидерские качества как «совокупность психологических качеств, умений и способностей взаимодействовать с группой, которые способны обеспечить успешное выполнение лидерских задач и функций» [4, с. 391]. Также Павлова подразделяет лидерские качества на общие и специфические. Примеры указанных качеств представлены в табл. 1.

Таблица 1

Общие и специфические лидерские качества [4]

Общие лидерские качества	Специфические лидерские качества
– компетентность, – активность, – энергичность, – коммуникативность	– владение средствами воздействия на людей, – Проницательность, – потребность брать ответственность на себя, – умение планировать деятельность, ставить задачи группе и контролировать выполнение задач – находчивость в сложной ситуации

Также в январе 2024 года автором статьи было проведено анонимное анкетирование студентов, обучающихся на втором и третьем курсах по направлению «Государственное и муниципальное управление» Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. Целью опроса было определить, понимают ли учащиеся, какие лидерские качества важны для их будущей профессии, и есть ли у студентов мотивация развивать лидерские качества в процессе обучения. Всего было опрошено сорок учащихся, им было предложено ответить в свободной форме на два следующих вопроса:

1. Перечислите три самых важных лидерских качества, которыми должен обладать профессионал в сфере государственного и муниципального управления.

2. Какие лидерские качества лично Вы хотели бы приобрести/развить в процессе учебы в университете?

Наиболее распространенные ответы в обобщенном виде представлены в табл. 2 и 3 в порядке убывания частоты совпадений.

Таблица 2

Результаты анкетирования учащихся по направлению «Государственное и муниципальное управление» (первый вопрос)

Перечислите три самых важных лидерских качества, которыми должен обладать профессионал в сфере государственного и муниципального управления	
Качества	**Количество совпадающих или близких ответов**
Коммуникабельность/коммуникативность (общительность, умение вести переговоры и убеждать людей)	14
Ответственность	10
Решительность (умение/способность принимать решения)	9
Дисциплина/дисциплинированность (пунктуальность, организованность)	9
Умение вести за собой людей (работать в команде, делегировать полномочия)	8
Уверенность в себе	6
Профессионализм (компетентность)	6
Эмпатия (человечность, дружелюбие, уважение и любовь к людям)	6
Честность	4
Целеустремленность	3
Стрессоустойчивость	3
Трудолюбие	3

Важно отметить, что небольшое количество опрошенных не позволяет считать данное анкетирование полноценным научным исследованием. Опрос проводился для подтверждения того факта, что учащиеся по направлению «Государственное и муниципальное управление» достаточно четко понимают, какими качествами должен обладать лидер, и что студенты мотивированы развивать собственные лидерские качества.

Лидерские качества, перечисленные выше, как в трудах российских и зарубежных ученых, так и ответах студентов подразделяются на три категории. К первой категории относятся так называемые «морально-этические» качества, например, желание служить другим, готовность рисковать, честность, эмпатия, трудолюбие, целеустремленность и т. п. Вторую категорию составляют «профессионально ориентированные» качества, такие как информированное принятие решений, компетентность, профессионализм. В третью категорию попадают ка-

Таблица 3

Результаты анкетирования учащихся по направлению «Государственное и муниципальное управление» (второй вопрос)

Какие лидерские качества лично Вы бы хотели приобрести/развить в процессе учебы в университете?	
Качества	**Количество совпадающих или близких ответов**
Коммуникабельность (навыки убеждения и ведения переговоров, разрешения конфликтов, ораторское мастерство)	14
Профессионализм (компетентность, профессиональные знания)	8
Уверенность в себе (своих силах, знаниях)	6
Решительность (умение принимать решения)	6
Дисциплинированность (пунктуальность, организованность)	5
Аналитическое мышление (критическое мышление, прогнозирование)	5
Умение мотивировать людей (работать в команде, распределять обязанности)	5
Эмоциональный интеллект	4

чества, которые в целом совпадают с гибкими навыками (soft skills), а именно: коммуникабельность, критическое мышления, умение работать в команде, делегировать полномочия и т. д.

В зависимости от категории лидерских качеств используются различные задания и упражнения для их развития на занятиях по иностранному языку. В целом данные задания и упражнения подразделяются на эксплицитные и имплицитные.

Эксплицитные методики предполагают открытое обсуждение со студентами различных примеров эффективного лидерства в прошлом и настоящем. Имплицитные упражнения развивают лидерские качества учащихся параллельно с другими навыками и умениями, связанными с учебной деятельностью. При этом преподаватель не озвучивает студентам свои цели по развитию тех или иных качеств в процессе выполнения заданий. Логично предположить, что для первой категории лидерских качеств следует использовать эксплицитные упражнения, для второй категории подходят оба указанных типа заданий, а для третьей более эффективными будут имплицитные задания.

Рассмотрим в первую очередь эксплицитные задания. К данному типу заданий относятся изучение биографии и деятельности известных лидеров прошлого и настоящего, обсуждения событий, связанных с их действиями и решениями и т. п. Например, учащиеся могут подготовить презентацию или видеоролик о лидере (с использованием лексических единиц изучаемой темы), которым они восхищаются и с которого хотят брать пример, акцентируя внимание на наличие тех или иных лидерских качеств у данного человека.

Описания «анти-лидеров», то есть известных людей, которые сыграли отрицательную роль в истории или действуют неэтично в настоящее время, также вызывают живейший интерес у студентов. Преподавателю рекомендуется организовать групповые дискуссии о том, каких лидерских качеств не хватало обсуждаемому персонажу, почему, по мнению учащихся, он был неэффективным лидером.

После общей дискуссии на занятии о наличии или отсутствии лидерских качеств у известных личностей преподавателю необходимо получить обратную связь от каждого учащегося в группе в виде мини-эссе или монолога, о том, какие именно качества хочет развивать студент у себя и каким образом. Самые интересные и полезные идеи можно обсудить коллективно в группе.

Далее рассмотрим, как эксплицитные и имплицитные задания могут быть использованы для развития лидерских качеств у второй категории. «Как известно, в большинстве неязыковых вузов предметно-тематическое содержание обучения и иноязычные задания отражают специфику профессиональной работы выпускников конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки. Многие изучаемые на занятиях по иностранному языку темы имеют непосредственное отношение к будущей профессии» [5, с. 172]. Соответственно, преподаватель может углубляться в профессиональную сферу, давать больше лексики, определений и описаний процессов и взаимосвязей. Также и сами студенты, проводя исследования в рамках своей специальности, могут делиться информацией друг с другом на иностранном языке в формате презентации, творческих проектов, электронных тестов и упражнений.

При этом если преподаватель озвучивает и подчеркивает, что при помощи данных заданий формируются такие лидерские качества, как профессионализм и компетентность, то это значит, что применяется эксплицитная методика. Если же профессиональные темы исследуются без открытого упоминания феномена лидерства, то тогда преподаватель развивает указанные качества имплицитно.

Для развития лидерских качеств у третьей категории в большей степени эффективны имплицитные упражнения. Соответствие качеств и заданий, направленных на их развитие, представлено в табл. 4.

Таблица 4

Лидерские качества третьей категории и задания для их развития

Лидерские качества третьей категории	Соответствующие задания и упражнения
Коммуникабельность	– деловые игры, – дискуссии или дебаты
Аналитическое мышление (критическое мышление, прогнозирование)	– дилеммы, – кейсы, – ситуации
Умение работать в команде, делегировать полномочия	– ролевые игры, – творческие или исследовательские проекты
Способность принимать решения	– кейсы, – проекты в формате ролевой игры

Раскроем более подробно содержание указанных в таблице имплицитных заданий. Для развития коммуникабельности рекомендуется проводить деловые игры в формате переговоров между разными странами или представителями отраслей, а также в форме совещаний между правительственными чиновниками, деловых встреч и т. д. Непосредственно перед деловой игрой можно отработать навыки ведения переговоров в парах, предложив определенную ситуацию и речевые клише. Задача студентов в этом случае добиться взаимовыгодных условий (win-win solution).

Что касается дискуссий или дебатов, то здесь учащимся предлагается защищать или опровергать какой-либо тезис или утверждение по изучаемой теме. Желательно, чтобы обсуждаемое утверждение было спорным, неоднозначным, может быть, даже провокационным. В этом случае студенты не смогут найти готовые фразы в Интернете и будут вынуждены самостоятельно придумывать доводы для убеждения оппонентов.

Для совершенствования аналитического и критического мышления очень эффективным является обсуждение этических или профессиональных дилемм, рассмотрение всех возможных аргументов за и против выбранной точки зрения. Кроме этого, для развития данного типа лидерских качеств используются реально существующие проблемные кейсы или вымышленные ситуации с открытой развязкой. Учащиеся, работая в парах или группах, должны предложить свое решение проблемы и защитить его, затем преподаватель вместе со всех группой выбирает наиболее рациональное решение.

Для улучшения навыков командной работы лучше всего подходят ролевые игры со сценарием и распределением ролей. Однако стоит отметить, что роли лидеров всегда будут брать на себя студенты с более выраженными лидерскими качествами. «Но этого можно избежать, используя ролевые карты, анализируя командную работу, обсуждая лидерство непосредственно со своими учениками, таким образом, предоставляя возможность всем членам группы побыть в роли лидера» [6, с. 103].

Если учащиеся выполняют творческие или исследовательские проекты в группах, то преподаватель должен назначить ответственного студента в каждой группе, координирующего проект. Еще раз подчеркнем, что необходимо для каждого нового проекта назначать нового ответственного, чтобы каждый студент мог проявить себя как лидер.

Для развития лидерских качеств, связанных с принятием решений, также будет эффективным применение кейсов, касающихся профессиональной сферы учащихся, и творческие проекты в формате ролевой игры. Сценарий кейса или ролевой игры должен быть основан на необходимости выбора одного из нескольких вариантов (решений, предложений, проектов и т. п.) и логическом обосновании своего выбора.

Подводя итоги, подчеркнем, что цель исследования была полностью достигнута. Были перечислены методики и приемы для развития лидерских качеств при изучении иностранного языка, обоснована их эффективность.

Указанные для достижения цели задачи также были выполнены. Сначала в статье были даны определения лидерства и лидерских качеств, встречающиеся в российских и зарубежных исследованиях. Затем были приведены результаты анкетирования студентов. Перечисленные учёными и студентами лидерские качества были разделены на следующие категории:

– морально-этические качества;
– профессионально ориентированные качества;
– гибкие навыки.

Далее для каждой категории были подобраны соответствующие упражнения и задания (эксплицитные или имплицитные). Каждый тип заданий был подробно рассмотрен с точки зрения эффективности применения на занятиях по иностранному языку.

Таким образом, можно сделать вывод, что лидерские качества студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление»,

можно и нужно развивать в процессе проведения занятий по иностранному языку, используя предложенные в статье задания и упражнения.

Результаты данного исследования могут применяться в сфере языковой подготовки как студентов управленческих специальностей, так и любых других направлений.

Проблемы, обсуждаемые в статье, имеют дальнейшие перспективы изучения, поскольку вопросы развития лидерских качеств у студентов не на отдельных специальных курсах, а на занятиях по основным дисциплинам параллельно с решением основных образовательных задач недостаточно широко освещены в современных исследованиях.

Библиографический список

1. Gialamas S., Grigoropoulos J., Pelonis P., Cherif A. How can manifesting leadership skills infused with ethos, empathy, and compassion better prepare students to assume leadership role. *International Journal of Progressive Education*. 2020; № 16 (1): 54–66.
2. Denton D., Laurence P. Preparing Students for Leadership in a Pluralistic World. *Journal of College and Character*. 2005; № 6 (5).
3. Кричевский Р.Л. *Психология лидерства*. Москва: Издательство «Статут», 2007.
4. Павлова С.А. Развитие лидерских качеств студентов во внеучебной деятельности. *Образование и право*. 2020; № 9: 391–398.
5. Дигтяр О.Ю. Особенности обучения студентов юридическому английскому с учетом критического мышления и проблемного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 172–174.
6. Самарская С.В. Развитие soft skills в процессе обучения иностранным языкам на основе игровых технологий. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022; № 2-3 (116): 102–105.

References

1. Gialamas S., Grigoropoulos J., Pelonis P., Cherif A. How can manifesting leadership skills infused with ethos, empathy, and compassion better prepare students to assume leadership role. *International Journal of Progressive Education*. 2020; № 16 (1): 54-66.
2. Denton D., Laurence P. Preparing Students for Leadership in a Pluralistic World. *Journal of College and Character*. 2005; № 6 (5).
3. Krichevskij R.L. *Psihologiya liderstva*. Moskva: Izdatel'stvo «Statut», 2007.
4. Pavlova S.A. Razvitie liderskih kachestv studentov vo vneuchebnoj deyatel'nosti. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 9: 391-398.
5. Digtyar O.Yu. Osobennosti obucheniya studentov yuridicheskomu anglijskomu s uchetom kriticheskogo myshleniya i problemnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 172-174.
6. Samarskaya S.V. Razvitie soft skills v processe obucheniya inostrannym yazykam na osnove igrovyh tehnologij. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 2-3 (116): 102-105.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 373.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-282-284

Kiselev Yu.P., *senior teacher, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education n.a. K.D. Ushinsky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ykiselev86@yandex.ru*

ON THE FUNCTIONS OF THE CONCEPTS OF THE INTEGRATED COURSE "NATURAL SCIENCE". The article reveals functions of the concepts of the integrated training course, which make it possible to substantiate their importance in building an integrated didactic system. The article describes the system-forming, methodological, educational, developmental, educational functions of educational concepts that reveal the didactic potential of the content and the features of the educational activity process based on a conceptual approach. The identified functions act as guidelines for the construction of a didactic system of an integrated course that meets the principle of integrity of content, and is focused on the development of students' worldviews, a system of natural science knowledge on an interdisciplinary basis and a willingness to use them for practical activities in the "Nature – Society – Man" system. The presented material reflects results of the experimental work carried out by the author and is aimed at clarifying the conceptual and methodological guidelines for the development and implementation of an integrated course in pedagogical practice.

Key words: **concept, functions of concepts of training course, conceptual approach, integrated course, training course "Natural Science"**

Ю.П. Киселев, *ст. преп., ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского, г. Санкт-Петербург, E-mail:ykiselev86@yandex.ru*

О ФУНКЦИЯХ КОНЦЕПТОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»

В статье раскрываются функции концептов интегрированного учебного курса, позволяющие обосновать их значимость в построении целостной дидактической системы. В статье описываются системообразующая, методологическая, образовательная, развивающая, воспитательная функции учебных концептов, раскрывающих дидактический потенциал содержания и особенности процесса образовательной деятельности на основе концептного подхода. Выявленные функции выступают ориентирами при построении дидактической системы интегрированного курса, отвечающей принципу целостности содержания и ориентированной на развитие у учащихся мировоззренческих установок, системы естественно-научных знаний на межпредметной основе и готовности использовать их для осуществления практической деятельности в системе «Природа – Общество – Человек». Представленный материал отражает результаты опытно-экспериментальной работы, проводимой автором, и ориентирован на уточнение концептуально-методологических ориентиров разработки и реализации интегрированного курса в педагогической практике.

Ключевые слова: **концепт, функции концептов учебного курса, концептный подход, интегрированный курс, учебный курс «Естествознание»**

Включение интегрированных курсов в процесс обучения на всех ступенях образования является отражением процессов интеграции в науке и обществе. Особую значимость приобретают интегративные процессы в естественно-научном образовании в условиях усиливающейся конвергенции наук, практики междисциплинарных исследований, межнаучного синтеза. Введение в 2004 году естествознания в число обязательных базовых общеобразовательных учебных предметов на ступени среднего общего образования (для профилей гуманитарной и социально-экономической направленности) актуализировало проблематику создания интегрированных курсов, очертив широкий круг вопросов педагогического и методического обеспечения. Анализ рабочих программ и учебников по данному учебному предмету показал разнообразие подходов к отбору и структурированию учебного материала, стратегиям выстраивания межпредметного взаимодействия в рамках построения целостной дидактической системы, разработке специальных средств обучения, задача которых предоставить учащимся полноценные знания по тому или иному учебно-методическому комплексу. В исследованиях И.Ю. Алексашиной доказывается, что первоочередной методологической задачей на этапе проектирования интегрированного курса является «определение системообразующего фактора или стержня, нахождение основания для возможного объединения» [1, с. 32], который обозначается ею как «интегратор» содержания. В наших исследованиях, которые осуществляются в рамках концепции гуманитаризации содержания естественно-научного образования (интегративный подход), разрабатываемой под руководством И.Ю. Алексашиной, системообразующим элементом содержания интегрированного курса определяем концепт. Дидактический и методический потенциалы концептного подхода в разработке курса раскрываются в ряде публикаций, где освещались аспекты, связанные с определением целевых установок интегрированного курса [2], отбором и структурированием учебного материала на основе иерархии концептов учебного курса [3]. Они обосновывают систему учебно-познавательных задач и компетентностно-ориентированных заданий [4; 5], систему текущего и промежуточного оценивания планируемых образовательных результатов [6]. Возможность практической реализации предлагаемой нами модели конструирования содержания интегрированного курса на основе концептного подхода была

подвержена эмпирическими данными, полученными в ходе опытно-экспериментальной работы по реализации в системе СПО курса «Естествознание» [7]. Актуальность статьи определяется потребностью педагогической теории и практики в уточнении методологического аппарата концептов учебного курса, выступающих интеграторами его содержания. Целью данной статьи является обобщение, структурирование и конкретизация функций концептов интегрированного учебного курса, определяющих направления разработки целостной дидактической системы курса «Естествознание» и реализации её в педагогической практике. В ходе её достижения были решены задачи, связанные с определением сущности понятия «концепт учебного курса», выявлением функциональной направленности концептов на уровне учебного материала, результатов обучения, учебного процесса.

Научная новизна определяется следующими факторами: уточнено понятие «концепт учебного курса»; раскрыты системообразующая, методологическая, образовательная, развивающая, воспитательная функции учебных концептов, выступающих дидактическими единицами содержания интегрированных курсов. Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование вносит вклад в систематизацию подходов к проблеме разработки интегрированных курсов в целом и курса «Естествознание» в частности. Практический характер исследования способствует внедрению его результатов в процесс подготовки учителей к освоению концептного подхода к разработке и реализации интегрированных курсов естественно-научной направленности.

Интеграция в общенаучном контексте предстаёт в форме процесса и результата создания неразрывно связанного единого целого. Анализ интегрированных курсов естественно-научной направленности показал, что системообразующим фактором могут выступать общие для учебных предметов понятия, законы, явления, идеи, способы действий. Выбор пути интеграции и самого интегратора содержания связан с планируемыми образовательными результатами, задаваемыми разработчиком.

В исследованиях М.Н. Берулавы выделены три уровня «интеграции содержания: уровень межпредметных связей, уровень дидактического синтеза и уровень дидактической целостности» [8]. Очевидно предположить, что высший уровень интеграции соответствует целостному учебному курсу, и его содержание включает предыдущие иерархические уровни. Это позволяет нам определять интегрированный учебный курс как целостную, логически завершённую часть содержания образования, имеющую собственный предмет изучения, а также включающую в себя элементы разных учебных предметов, но в комплексе и на качественно ином научном и методологическом уровне.

Целевые установки курса «Естествознание» отражают его интегративную сущность и носят более высокие методологический и мировоззренческий уровни, чем в линейных (монопредметные) естественно-научных дисциплинах. Освоение основ естественно-научной культуры, естественно-научной картины мира выдвигается в качестве генерализирующих задач. Специальной задачей становится осмысление учениками влияния, оказывающего естественными науками на общество, технику, технологии, культуру и человека. Содержание образовательной деятельности по курсу должно способствовать развитию естественно-научной грамотности. По сравнению с линейными курсами естественно-научных дисциплин, интегрированный курс «Естествознание» обладает принципиальными отличиями также и в разработке средств обучения [1].

Концепция гуманитаризации содержания естественно-научного образования, обосновывающая интегративный подход [1], который выступает методологическим фундаментом наших исследований, позволяет определить сущность концептного подхода к разработке интегрированного курса «Естествознание»: концептный подход определяет осуществление межпредметного взаимодействия через систему концептов учебного курса, выступающих в роли интегратора содержания и отражающих ценности и смыслы естественно-научного знания в системе «Природа – Общество – Человек».

Поскольку концепт в рамках разрабатываемого нами подхода определяется дидактической единицей интегрированного содержания, обратимся к краткому его описанию. Так, анализ философских, психолого-педагогических исследований позволил определить, что множество определений понятия «концепт» (*лат.* conceptus – мысль, представление) интерпретируют его как систему ценностей и смыслов. «Концепт представляет собой ценностно-смысловую единицу интегративного характера, сформированную в сознании в качестве смысла, устанавливающую ассоциативную взаимосвязь между естественными и гуманитарными науками в рамках анализа тех или иных явлений, процессов, объектов окружающего мира» [1, с. 51]. Как интегратор содержания, концепт организует в систему знания, практический и эмоциональный опыт, полученный человеком из самых разных областей научного познания [10]. В ходе наших исследований был выявлен ряд его признаков: множественность и вариативность смыслов; целостность, контекстуальность, смысловая и прочая разнозначность (смыслов, воспоминаний, впечатлений, ценностей), смысловая функциональность [11, с. 4].

Под концептами интегрированного учебного курса (далее – концепты учебного курса) будем понимать педагогическую категорию, которая обозначает ценностно-смысловую единицу содержания, фиксирующую взаимосвязи в системе «Природа – Общество – Человек». Эти отношения между объектами, явлениями и процессами находят отражение на уровне целеполагания, учебного материала, а также форм и методов обучения. Концептам учебного курса присущи методологическая, образовательная, развивающая, воспитательная, конструктивная функции. Рассмотрим функции, которые были выявлены в процессе апробации концептного подхода через реализацию интегрированного курса «Естествознание» в педагогической практике автора.

Системообразующая функция

Исследователи феномена концепта фиксируют, что он выступает основным элементом хранения и передачи информации, отражающим в структурированном виде знания и опыт человека [12]. Концепты могут быть разного объёма и уровня обобщённости, что позволяет содержание интегрированного курса структурировать в форме иерархической системы. Нами определены следующие уровни: *метаконцепт* (Ведущие идеи курса) – *мегаконцепт* (Раздел учебного содержания) – *концепт смыслового блока* (Тема раздела) – *частный концепт* (Урок) [3; 7]. Разработанная система концептов выполняет ориентирующую роль. Она конкретизирует шаги по решению педагогических задач, связанных с целеполаганием, отбором и структурированием учебного материала, разработкой системы учебных заданий и оцениванием планируемых образовательных результатов интегрированного курса.

Концепты учебного курса связывают в органическую целостность понятия, законы, принципы, содержательные линии различных предметных областей, способы действий, которые были освоены обучающимися ранее [10]. Система концептов выполняет координирующую роль, определяя место рассматриваемого процесса, явления, объекта как в структуре естественно-научного, так и гуманитарного знания.

Концепты учебного курса как дидактические единицы содержания устанавливают преемственность содержания естественно-научного образования, включая дидактические единицы линейных курсов. Таким образом, иерархия концептов фиксирует систему межпредметных и внутрипредметных связей, ориентированную на формирование целостной системы знаний ученика о взаимодействии в системе «Природа – Общество – Человек», что обусловливает изложение интегрированного учебного материала в системном виде.

Методологическая функция осуществляется при формировании у учащихся взглядов на взаимодействие в системе «Природа – Общество – Человек» через призму ведущих идей интегрированного курса «Естествознание». Выделяемые нами мегаконцепты носят общенаучный и общекультурный характер: единство и системная организация Природы, взаимосвязь Природы и Человека, гармонизация отношений Человека и Природы. Именно мегаконцепты курса выступают методологической призмой осмысления обучающимися содержания курса и воплощаются в формулировках ценностно-смысловых ориентиров концептов других уровней. Освоение системы ценностно-смысловых ориентиров концептов курса способствует их отражению во внутреннем плане учащихся.

Системная организация содержания в форме иерархии концептов способствует установлению логических связей между различными естественно-научными и общенаучными понятиями, фактами, законами, теориями. Это обусловливается тем, что концепт включает объем содержания больше, чем понятие [13]. В отличие от одноимённого понятия, содержание концептов не ограничено научным определением, а включает также информацию о способах преобразования предмета и ценностные аспекты познания. Концепты учебного курса фиксируют и объединяют общее, особенное и единичное в изучаемых процессах, явлениях, фиксируют взаимосвязи между элементами знаний разных учебных дисциплин, выступая в форме специальных объектов усвоения. Концепты невозможно передать и получить в готовом виде, их отражение во внутреннем плане осуществляется в результате активной деятельности учащегося по осмыслению единства многообразия процессов и явлений природы. Ориентация на усвоение межпредметных связей, фиксируемых концептами учебного курса, ориентирует учащихся на осмысление важных методологических проблем: пределы ответственности естественных наук в решении глобальных проблем человечества, границы применимости естественнонаучных законов и др. Освоение системы концептов курса «Естествознание» создаёт условия для развития научного мировоззрения учащихся как методологического ориентира познания и оценки явлений, процессов действительности.

Концепт в учебном познании выполняет функцию носителя смыслов и выступает как способ их передачи. Концепты в зависимости от контекста способны фиксировать разный объем содержания. Это приводит к тому, что в различных ситуациях он приобретает форму представления или воспринимается как понятие. Эти сущностные характеристики концептов позволяют зафиксировать его **образовательную функцию.** В процессе освоения концептов учебного курса появляется возможность корректировать, уточнять представления (в том числе наивные) учащихся и расширять содержательное поле применения осваиваемых понятий для объяснения явлений, процессов, закономерностей. При реализации концептного подхода требуется привлечение учителем множества по форме и типу межпредметных связей [14], которые актуализируют знания и умения учащихся, приобретённые в рамках естественно-научных предметов, а также других образовательных областей.

Структурирование учебного содержания с опорой на концептный подход осуществляется на основе общих закономерностей, принципов естественно-научного познания, в результате чего учебный материал по физике, химии, биологии представлен в рамках всех тем. Таким образом учащиеся получают возможность неоднократно повторять изученный материал.

В процессе обучения иерархия концептов учебного курса выступает ориентиром для систематизации и углубления знаний, а также организует самостоятельную деятельность учащихся. Концепты учебного курса позволяют синхронизировать два ведущих вида деятельности – систематизацию знаний и ориентировочную деятельность и, соответственно, две содержательные линии: «Естественно-научная картина мира» и «Практическое естествознание» [9, с. 77]. Освоение концептов учебного курса позволяет не только облегчить работу по усвоению естественно-научных понятий, но и включить их в систему деятельности учащихся на качественно новом уровне, прогнозируя достижение интегративных, по своей сущности, образовательных результатов. Эти образовательные результаты согласуются с компетенциями естественно-научной грамотности [15].

Если первые три функции раскрывают дидактический потенциал содержания обучения, то развивающая и воспитывающая функции в большей степени отражают особенности процесса образовательной деятельности при реализации концептного подхода**.**

Развивающая функция. Концептная ориентированность содержания интегрированного курса создаёт условия для целенаправленного развития логического мышления учащихся. Концепты учебного курса выступают не только формой хранения, но и способом передачи ценностей и смыслов естественно-научного образования. Система концептов курса выступает основой для формирования системы способов действий, которые соотносятся с личностными и метапредметными образовательными результатами, зафиксированными в ФГОС СОО. Одним из способов освоения концептов учебного курса рассматриваются компетентностно-ориентированные задания, моделирующие реальные жизненные ситуации. Под их влиянием вырабатываются умения комплексного применения знаний, решения разноплановых задач.

Воспитывающая функция отражена в ценностном компоненте концептов, отличающим их от других ментальных единиц. В связи с этим важным элементом освоения концептов учебного курса является выявление ценностно-смысловых ориентиров на основе ведущих идей курса [1]. Надпредметный характер ведущих идей предоставляет возможность обнаружить связи не только между естественными и гуманитарными науками, но и между наукой и культурой, что обогащает смысловую и ценностную составляющую концептов учебного курса. Комплексное межпредметное изучение учебного материала связывает обучение с жизнью, теорию – с практикой, что вырабатывает у школьников критическое мышление к действительности. Осмысление многоаспектных связей теоретических знаний с реальной действительностью оказывает влияние на формирование адекватного современному уровню развития науки и культуры миропонимания учащихся, которое лежит в основе практического применения знаний.

В заключение можно сделать вывод о том, что в концепте отражаются гносеологические особенности процесса познания: его активный, постепенный, ступенчатый, всесторонний и противоречивый характер.

Концептный подход обогащает все компоненты и функции процесса обучения. На уровне учебного материала концепты играют роль структурных и функциональных элементов, обеспечивающих интеграцию знаний на основе мировоззренческого обобщения. Отражаясь в результатах образовательной деятельности, они воплощаются в системности и качестве знаний учащихся, имеющих мировоззренческое, методологическое значение. Осуществляясь в системе учебного процесса, концепты создают условия для развития личности. Они обладают выраженной методологической функцией, которая обеспечивает содержательно-методическую и функциональную целостности процесса обучения.

Выявление функций концептов учебного курса позволяет обосновать целесообразность их объединения системообразующим элементом содержания интегрированного курса (интегратора), а сами функции определить ориентирами построения дидактической системы, призванной обеспечить достаточный уровень интеграции и целостности содержания, нацеленных на формирование системы научных знаний на межпредметной основе, мировоззрения учащихся и их готовности осуществлять практическую деятельность в системе «Природа – Общество – Человек». Анализ функций концептов учебного курса призван создать условия для осмысления педагогом-практиком своих концептуально-методологических установок, освоения концептного подхода для разработки и реализации интегрированного учебного курса в практической деятельности.

Дальнейшие направления исследования связаны с расширением представлений о функциях учебных концептов интегрированных курсов естественно-научного содержания в учебном познании и разработкой методического аппарата их реализации при решении практических педагогических задач профессиональной деятельности учителя.

Библиографический список

1. Алексашина И.Ю. *Моделирование методики преподавания интегрированного курса «Естествознание»*: монография. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2015.
2. Киселев Ю.П. Взаимосвязь ЦСК обучающихся и ЦСО интегрированного курса «Естествознание». *Физика в школе*. 2018; № 2: 123–129.
3. Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П. Конструирование содержания интегрированного курса «Естествознание» для системы СПО на основе концептного подхода. *Непрерывное образование.* 2019; № 1 (27): 10–16.
4. Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П. Разработка компетентностно-ориентированных заданий для курсов физики и естествознания старшей школы. *Физика в школе.* 2019; № 3: 39–44.
5. Киселев Ю.П. Концепт как системообразующий элемент разработки содержания компетентностно-ориентированных заданий. *Непрерывное образование.* 2020; № 3 (33): 35–39.
6. Абдулаева О.А., Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П. Модель оценки качества достижения образовательных результатов изучения интегрированного курса «Естествознание». *Современные проблемы науки и образования.* 2022; № 2. Available at: https://science-education.ru/article/view?id=31546
7. Киселев Ю.П. Теоретическая модель конструирования содержания интегрированного курса «Естествознание» на основе концептного подхода для системы СПО, ориентированного на развитие ЦСК. *Современные проблемы науки и образования.* 2018; № 6. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28423
8. Берулава М.Н. *Интеграция содержания образования*. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1993.
9. Одинцова Н.И., Королев М.Ю., Петрова Е.Б. *Естествознание в средней школе: концепция учебного предмета и ее воплощение*: монография. Москва: Прометей, 2023.
10. Шерстобитова И.А. *Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования*: монография. Saarbrucken: Издательство «Ламберт Academic Publishing», 2017.
11. Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П. Система концептов интегрированного курса «Естествознание». *Развитие науки в современном мире:* сборник статей I Всероссийской научно-практической конференции. Самара: ЦНИК, 2018: 3–6.
12. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепт, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2002.
13. Алексашина И.Ю., Шерстобитова И.А. Понятие и концепт: две картины мира. *Проблемы современного педагогического образования.* Ялта: РИО ГПА, 2016; № 53-3: 10–24.
14. Максимова В.Н. *Интеграция в системе образования.* Санкт-Петербург: Издательство ЛОИРО, 2000.
15. Пентин А.Ю. Интегрированный курс «Естествознание»: от деятельности к отбору содержания. *Проблемы преподавания естествознания в России и за рубежом.* Москва: ЛЕНАРД, 2014: 116–128.

References

1. Aleksashina I.Yu. *Modelirovanie metodiki prepodavaniya integrirovannogo kursa «Estestvoznanie»*: monografiya. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2015.
2. Kiselev Yu.P. Vzaimosvyaz' CSK obuchayuschihsya i CSO integrirovannogo kursa «Estestvoznanie». *Fizika v shkole.* 2018; № 2: 123-129.
3. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P. Konstruirovanie soderzhaniya integrirovannogo kursa «Estestvoznanie» dlya sistemy SPO na osnove konceptnogo podhoda. *Nepreryvnoe obrazovanie.* 2019; № 1 (27): 10-16.
4. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P. Razrabotka kompetentnostno-orientirovannyh zadanij dlya kursov fiziki i estestvoznaniya starshej shkoly. *Fizika v shkole.* 2019; № 3: 39-44.
5. Kiselev Yu.P. Koncept kak sistemoobrazuyuschij `element razrabotki soderzhaniya kompetentnostno-orientirovannyh zadanij. *Nepreryvnoe obrazovanie.* 2020; № 3 (33): 35-39.
6. Abdulaeva O.A., Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P. Model' ocenki kachestva dostizheniya obrazovatel'nyh rezul'tatov izucheniya integrirovannogo kursa «Estestvoznanie». *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2022; № 2. Available at: https://science-education.ru/article/view?id=31546
7. Kiselev Yu.P. Teoreticheskaya model' konstruirovaniya soderzhaniya integrirovannogo kursa «Estestvoznanie» na osnove konceptnogo podhoda dlya sistemy SPO, orientirovannogo na razvitie CSK. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2018; № 6. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28423
8. Berulava M.N. *Integraciya soderzhaniya obrazovaniya.* Bijsk: NIC BiGPI, 1993.
9. Odincova N.I., Korolev M.Yu., Petrova E.B. *Estestvoznanie v srednej shkole: koncepciya uchebnogo predmeta i ee voploschenie*: monografiya. Moskva: Prometej, 2023.
10. Sherstobitova I.A. *Koncepty kak sredstvo raskrytiya integracionnogo soderzhaniya obrazovaniya*: monografiya. Saarbrucken: Izdatel'stvo «Lambert Academic Publishing», 2017.
11. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P. Sistema konceptov integrirovannogo kursa «Estestvoznanie». *Razvitie nauki v sovremennom mire:* sbornik statej I Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Samara: CNIK, 2018: 3-6.
12. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncept, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
13. Aleksashina I.Yu., Sherstobitova I.A. Ponyatie i koncept: dve kartiny mira. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* Yalta: RIO GPA, 2016; № 53-3: 10-24.
14. Maksimova V.N. *Integraciya v sisteme obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo LOIRO, 2000.
15. Pentin A.Yu. Integrirovannyj kurs “Estestvoznanie”: ot deyatel'nosti k otboru soderzhaniya. *Problemy prepodavaniya estestvoznaniya v Rossii i za rubezhom.* Moskva: LENARD, 2014: 116-128.

Статья поступила в редакцию 27.01.24

УДК 378.048.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-285-288

Kravchenko A.V., *postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: alvlkra@mail.ru*
Stankevich P.V., *Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: p_v_stan@mail.ru*

APPLYING OF THE ASCENDING VECTOR PRINCIPLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS. The authors consider the possibility and significance the strategy for constructing the educational process in the subdiscipline of environmental safety and the tactics for constructing educational material for the natural-science block of academic subjects through the use of the ascending vector principle in the educational process when mastering academic subjects, included in this block in the system of training bachelors of education in the field of life safety. It is the authors' opinion that this approach will provide mastering of the content of academic subjects that make up this structure-content-related component, formed by content lines and didactic units of nature protection tendency, and will provide an effective educational process. This approach defines one of the ways to respond to the system of higher pedagogical education in the field of life safety in the context of existing threats and environmental hazards.

Key words: **educational process, ascending vector principle, natural-science block of academic subjects, individual learning route, content line "Environmental safety", ecological crisis, situational tasks of problem question**

А.В. Кравченко, *соискатель, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: alvlkra@mail.ru*
П.В. Станкевич, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: p_v_stan@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ВОСХОДЯЩЕГО ВЕКТОРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Авторами рассматривается стратегия разработки образовательного процесса в предметной области экологической безопасности и тактика построения учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин через применение в образовательном процессе принципа восходящего вектора при усвоении содержания учебных дисциплин, включённых в данный блок в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. По мнению авторов, данный подход будет способствовать усвоению содержания учебных дисциплин, составляющих данный структурно-содержательный компонент, сформированный содержательными линиями и дидактическими единицами природоохранной направленности, и обеспечит проведение эффективного образовательного процесса. Данным подходом определен один из путей реагирования системы высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности в условиях существующих угроз и опасностей экологического характера.

Ключевые слова: **образовательный процесс, принцип восходящего вектора, естественнонаучный блок учебных дисциплин, индивидуальный образовательный маршрут, содержательная линия «Экологическая безопасность», экологический кризис, ситуационные задания проблемного характера**

Существующая в настоящее время экологическая ситуация в современном мире, «… характеризующаяся стремительным ростом техногенных изменений и связанного с этим ухудшения экологического состояния природной среды …» [1, с. 3], определяет требования к педагогическому образованию и, в частности, к образованию в области безопасности жизнедеятельности по подготовке педагогических кадров, знающих «…концептуальные основы экологической безопасности, пути сохранения безопасной окружающей среды» [1, с. 3] и готовых применять соответствующие знания и практические навыки в будущей профессиональной деятельности. В связи с необходимостью реагирования педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности на обозначенный спектр угроз и опасностей экологического характера определена актуальность настоящего исследования.

Одним из направлений совершенствования педагогического образования в предметной области «Безопасность жизнедеятельности» определено включение в образовательный процесс будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности естественнонаучной подготовки, основной контент которой направлен на обучение «… всех возрастных и социальных групп осознанным действиям по снижению негативного воздействия на окружающую среду …» [2, с. 35]. Реализация данной образовательной составляющей осуществляется через естественно-научный блок учебных дисциплин, сформированный содержательными линиями и дидактическими единицами учебных дисциплин основной профессиональной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (далее – ОПОП).

Цель исследования: повышение эффективности подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности через применение в образовательном процессе принципа восходящего вектора при усвоении учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин.

Достижение поставленной цели возможно при определении и решении следующих задач:

– формирование стратегии построения образовательного процесса в предметной области экологической безопасности;

– определение тактики построения учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин;

– построение структуры, содержания и усвоения учебного материала через принцип восходящего вектора.

Научная новизна: определение стратегии и тактики построения образовательного процесса в предметной области экологической безопасности бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

Теоретическая и практическая значимость исследования:

– построение нового образовательного компонента, естественно-научной подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности») «… по принципу восходящего «вектора», то есть от профессиональных знаний и умений к профессиональной деятельности …» [3, с. 160];

– возможность построения структуры, содержания и усвоения учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин через содержательные линии, ряды понятий и дидактические единицы [4];

– реализация образовательного процесса освоения учебного содержания естественно-научной подготовки проведена с основой на контекстное обучение через систему ситуационных заданий проблемного характера (природоохранной направленности);

– возможность последовательного перехода типов практических занятий с учётом усложнения ситуационных заданий.

«Подготовка бакалавров … в области естественно-научного образования требует … определения стратегии и тактики построения основных образовательных программ и маршрутов студентов в педагогическом университете …» [5, с. 4–5] и направлена в условиях экологического кризиса на решение задач природоохранного типа.

Реализация естественно-научной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в формате естественно-научного блока учебных дисциплин является стратегией построения образовательного процесса в предметной области экологической безопасности.

Особенностью построения нового образовательного компонента, естественно-научной подготовки является применение принципа восходящего вектора. Данный подход рассматривался педагогами-исследователями РГПУ им. А.И. Герцена в области безопасности жизнедеятельности в контексте перехода «… от профессиональных знаний и умений к профессиональной деятельности в процессе освоения образовательной программы по профилю «Образование в области безопасности жизнедеятельности» …» [3, с. 160]. Применение принципа восходящего вектора определено как тактика построения учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин.

Преломляя принцип восходящего вектора в контексте естественно-научной подготовки, данное понятие трактуется как принцип построения ее структуры, содержания и усвоения учебного материала, при котором усвоение понятий (дидактических единиц) учебных дисциплин содержательных линий, составляющих естественно-научный блок учебных дисциплин, идёт поэтапно, с учётом усложнения содержания понятий, логичности и последовательности переходов понятий в содержательных линиях и между ними. При этом понятия содержательных линий, проходя через этапы введения, развития, обобщения, обретают уровень вводимых, развиваемых, обобщаемых понятий следующих содержательных линий блока учебных дисциплин. Итогом применения принципа восходящего вектора является формирование содержания учебной дисциплины «Глобальная экология» как системообразующей дисциплины блока учебных дисциплин естественно-научной направленности.

Применение принципа восходящего вектора позволяет получить «… знания о поведении биологических объектов в природе, биологических формах организации материи, развитии живых систем, структуре биосферы и ее эволюции, а также

Таблица 1

Переход учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин по принципу восходящего вектора

Наименование содержательных линий	*Дидактические единицы*	*Обобщённое понятие*
Организм и среда	Живой организм как открытая органически целостная система. … Проявление свойств организма в связи с действием экологических факторов. … Планета Земля – место обитания человека. … Биосфера – глобальный уровень существования живого	природная система
Структура, развитие и энергетика природных систем	Особенности структурных уровней живой природы … Структура и функции живого вещества в биосфере. … Глобальный круговорот, его материковые и океанические звенья, внутриматериковый круговорот. … Круговорот на земном шаре содержащихся в воде веществ. … Геодинамические процессы и их воздействие на природные системы …	происходящие в природной среде процессы
Физические и химические процессы в природной среде	Соотношение динамических и статистических законов, как отображение необходимых связей в природе, их роль в окружающем мире. … Фундаментальные физические взаимодействия. … Законы термодинамики в системе миропонимания. … Эволюционная химия как высший уровень развития химического знания и наука о самоорганизации и саморазвитии химических систем. … Синергетика и самоорганизация в природных системах	Экологические проблемы современного человечества

закономерности функционирования экосистем и популяций, рациональное природопользование, принципы и экономика охраны природы, изучение последствий антропогенного воздействия на биосферу» [6], на основании которых будут формироваться профессиональные компетенции природоохранной направленности.

Особая значимость при усвоении учебного материала естественно-научной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности отводится принципу восходящего вектора. С учетом структуры естественно-научной подготовки в формате блока учебных дисциплин, основу которого составляют содержательные линии и дидактические единицы, данный принцип заложен в самой структуре блока, когда содержательные линии последовательно и логично переходят в свое новое содержание. Переход учебного материала содержательных линий естественно-научного блока учебных дисциплин по принципу восходящего вектора представлен в материалах табл. 1.

Вооруженные основами фундаментальных знаний естественно-научной направленности, обучающиеся приступают к изучению учебного материала содержательной линии «Экологическая безопасность». По принципу восходящего вектора понятия (дидактические единицы) учебных дисциплин, составляющих ряды понятий данной содержательной линии, передаются и усваиваются обучающимися.

Таблица 2

Структурная модель индивидуального образовательного маршрута (теоретический аспект), содержательная линия «Экологическая безопасность» (реализуемая на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена)

Наименование учебных дисциплин	*Распределение зачетных единиц по курсам*			
	1 курс	*2 курс*	*3 курс*	*4 курс*
Концепции современного естествознания	4			
Науки о Земле	3			
Безопасность жизнедеятельности	2			
Культура безопасности человека	3			
Здоровьесберегающие технологии в педагогическом образовании		2		
Концептуальные основы безопасности жизнедеятельности		4		
Чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них			4	
Глобальные проблемы человечества			2	
Глобальная экология			3	
Ноксология				2
Экологическая безопасность				2

Опираясь на естественно-научный базис знаний, происходит последовательный и логический переход рядов понятий в структуре содержательной линии «Экологическая безопасность»: «Экологические проблемы современного человечества» → «Поля экологических опасностей и показатели их негативного влияния на человека и окружающую среду» → «Защита от опасных природных явлений» → «Охрана природной среды».

Следовательно, определяя содержательные линии, учебные дисциплины которых изучаются, в соответствии с учебным планом ОПОП, с первого по четвертый курсы программы бакалавриата, мы ведем их по принципу восходящего вектора поэтапно, в течение всего периода обучения бакалавров.

При этом принцип восходящего вектора поддерживает взаимосвязь между понятиями (дидактическими единицами) учебных дисциплин для обучающихся, выбравших для себя индивидуальный образовательный маршрут на основе содержательной линии «Экологическая безопасность» в рамках естественно-научной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. Структурная модель индивидуального образовательного маршрута (теоретический аспект), содержательная линия «Экологическая безопасность» в системе подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»), представлены в материалах табл. 2.

Применение данного принципа позволяет сохранить и развить логику усвоения учебного материала, формируя на основании понятий (дидактических единиц), входящих в содержание учебных дисциплин изучаемой содержательной линии, начальные понятия следующей содержательной линии. Так, понятие «природная система», сформированное на основании понятий содержательной линии «Организм и среда», в содержательных линиях «Структура, развитие и энергетика природных систем» и «Физические и химические процессы в природной среде» продолжает своё развитие как природная среда и становится начальным понятием по сфере присутствия в ряде понятий «экологических проблем современного общества» содержательной линии «Экологическая безопасность».

Рассмотрение последующих рядов понятий содержательной линии «Экологическая безопасность» через принцип восходящего вектора определяет последовательный и логичный переход учебного материала от экологических проблем современного человечества к формированию полей экологических опасностей, требующих защиты человека и окружающей среды от опасных природных явлений, и направлено на создание системы охраны природной среды.

Реализация принципа восходящего вектора осуществляется в рамках контекстного обучения через ситуационные задания проблемного характера с акцентом на действия обучающихся по подготовке и выработке решений в повседневной жизни, направленных на снижение негативного воздействия на окружающую среду.

С учетом решения ситуационных заданий при проведении практических занятий по принципу восходящего вектора происходит последовательный переход типов практических занятий учебной дисциплины «Глобальная экология», когда содержание ситуационных заданий усложняется с введением более сложного уровня понятий, характеризующихся большими гранями характеристик, расширением самих характеристик понятий. Данное усложнение ситуационных зада-

Таблица 3

Результаты выполнения ситуационных заданий

Содержание ситуационных заданий	*Группы*	*Сумма баллов*	*Результат выполнения, %*
1. Определить последствия парникового эффекта окружающей природной среде	Э К	67 58	89,3 77,3
2. Определить группы факторов экологической опасности, в которых прослеживаются зависимость последствий деятельности человека	Э К	68 56	90,7 74,7
3. Определить возможности по снижению проявления ресурсного вида фактора экологической опасности	Э К	68 54	90,7 76,0
4. Вы работаете специалистом структурного подразделения, в компетенции которого находится экологический контроль деятельности нефтеперерабатывающего предприятия. Определить перечень основных мероприятий, направленных на снижение негативного воздействия на атмосферный воздух данного предприятия	Э К	66 52	88,0 69,3
5. Определить основные виды негативного воздействия на атмосферный воздух, сопряжённые с деятельностью транспортного предприятия	Э К	67 55	87,3 73,3
6. Определить основные виды негативного воздействия на водные объекты, сопряжённые с деятельностью теплоэнергетического комплекса	Э К	68 56	90,7 74,7
7. Вы работаете специалистом структурного подразделения, в компетенции которого находится экологический контроль деятельности теплоэнергетического комплекса. Определить перечень основных мероприятий, направленных на снижение негативного воздействия на почвенный покров при работе данного предприятия	Э К	67 55	89,3 73,3
8. Вы – учитель общеобразовательного учреждения. Школа, в которой вы работаете, присоединилась к региональному проекту «Формирование комплексной системы обращения с твердыми коммунальными отходами национального проекта «Экология». Определите основные направления деятельности школы в целях реализации регионального проекта «Формирование комплексной системы обращения с твердыми коммунальными отходами национального проекта «Экология»	Э К	69 59	92,0 78,7
9. Источники и производители негативных экологических факторов при обращении с отходами представляют собой сектор или отдельный объект, или лицо, отвечающие за возникновение такого экологического фактора. Рассматривая человека как источник образования отходов, определите возможные ситуации в повседневной жизни, при которых образуются те или иные виды отходов	Э К	68 60	90,7 80,0

ний обусловлено необходимостью подготовки будущих педагогов и специалистов в области безопасности жизнедеятельности к анализу и осмыслению проблемных ситуаций экологического характера, заложенных в заданиях, подготовке и выработке управленческих решений в целях достижения состояния экологической безопасности. При этом при переходе групп тематики учебной дисциплины «Глобальная экология» происходит переход «… от профессиональных знаний и умений к профессиональной деятельности …» [4, с. 160] в процессе выполнения ситуационных заданий.

Апробация результативности применения в образовательном процессе естественно-научной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в формате естественно-научного блока учебных дисциплин при выполнении ситуационных заданий по тематике учебной дисциплины «Глобальная экология» проводилась в процессе педагогического эксперимента на базе факультета безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (экспериментальная группа) и кафедры безопасности жизнедеятельности института естественных наук и техносферной безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» (контрольная группа), результаты которой представлены в материалах табл. 3 и 4.

Таблица 4

Данные математико-статистической обработки результатов выполнения ситуационных заданий

Статистический параметр	*Экспериментальная группа*	*Контрольная группа*
Количество обобщенных вопросов контрольной работы, (*n*)	9	9
Среднее значение процента усвоения учебного материала, %	90,1	75,3
Дисперсия, (s^2)	1,2644	9,2066
Среднеквадратичное отклонение, (s)	1,124	3,034
Коэффициент вариации, (*V*) %	1,248	4,029

По законам математической статистики, при меньшем значении коэффициента вариации определяется более высокая однородность (стабильность) результатов, чем подтверждается эффективность проведения обучения в экспериментальной группе.

Таким образом, как показали результаты проведенного исследования, подтвержденного итогами выполнения ситуационных заданий по тематике учебной дисциплины «Глобальная экология», обеспечена эффективность проведения образовательного процесса и возможность формирования профессиональных компетенций природоохранной направленности, чем определено достижение поставленной цели исследования.

Применение принципа восходящего вектора в образовательном процессе естественно-научной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности определяет:

– последовательный и логичный переход учебного материала в содержательных линиях и рядах понятий естественнонаучного блока учебных дисциплин, что определяет непрерывность усвоения учебного материала в течение всего периода обучения;

– структурирование типов практических занятий учебной дисциплины «Глобальная экология» с учетом усложнения содержания ситуационных заданий проблемного характера (природоохранной направленности);

– переход от профессиональных знаний и умений к профессиональной деятельности при выполнении ситуационных заданий, требующих подготовки и выработки управленческих решений, направленных на сохранение окружающей природной среды.

В связи с этим принцип восходящего вектора:

– создает основу построения структуры, содержания и усвоения учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин, как стратегии построения образовательного процесса в предметной области экологической безопасности;

– определяет тактику построения учебного материала естественно-научного блока учебных дисциплин;

– обеспечивает проведение эффективного образовательного процесса и формирование профессиональных компетенций природоохранной направленности.

Полученные результаты исследования могут быть использованы в практике педагогических вузов, осуществляющих подготовку специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности, и для повышения квалификации педагогов в области безопасности жизнедеятельности по направлению «Экологическая безопасность».

Библиографический список

1. Станкевич П.В., Абрамова С.В., Попова Р.И. и др. *Экологическая безопасность*. Санкт-Петербург: ООО «Медиапапир», 2023.
2. Кравченко А.В. Содержательная линия «Экологическая безопасность» как основа естественнонаучной подготовки бакалавров (профиль «Образование в области безопасности жизнедеятельности»). *Вестник НЦБЖД*. 2023; № 2 (56): 34–43.
3. Верещагина Н.О., Попова Н.О., Станкевич П.В. Особенности организации педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности (уровень образования – бакалавриат). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2019; № 194: 156–162.
4. Кравченко А.В. Содержание и структура естественнонаучного блока учебных дисциплин в системе подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 175–178.

5. Станкевич П.В. Обновление системы естественнонаучного педагогического образования как результат стандартизации высшего профессионального образования. *Наука и школа*. 2009; № 1: 3–5.
6. *Информационный портал*. Available at: https://studfile.net/preview/9895090/page:2/

References

1. Stankevich P.V., Abramova S.V., Popova R.I. i dr. *`Ekologicheskaya bezopasnost'*. Sankt-Peterburg: OOO "Mediapapir", 2023.
2. Kravchenko A.V. Soderzhatel'naya liniya «`Ekologicheskaya bezopasnost'» kak osnova estestvennonauchnoj podgotovki bakalavrov (profil' «Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti»). *Vestnik NCBZhD*. 2023; № 2 (56): 34-43.
3. Vereschagina N.O., Popova N.O., Stankevich P.V. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti (uroven' obrazovaniya – bakalavriat). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2019; № 194: 156-162.
4. Kravchenko A.V. Soderzhanie i struktura estestvennonauchnogo bloka uchebnyh disciplin v sisteme podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 175-178.
5. Stankevich P.V. Obnovlenie sistemy estestvennonauchnogo pedagogicheskogo obrazovaniya kak rezul'tat standartizacii vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Nauka i shkola*. 2009; № 1: 3-5.
6. *Informacionnyj portal*. Available at: https://studfile.net/preview/9895090/page:2/

Статья поступила в редакцию 21.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-288-291

***Krasilnikova L.V.,** senior teacher, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: LVKrasilnikova@fa.ru*

FACTORS FOR UPDATING TYPES OF ASSESSMENT IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article highlights issues based on the necessity for updating the types of assessment in the process of foreign language teaching, using as an example the academic discipline "Foreign language in the professional sphere". The study infers that under the influence of digitalisation in the educational field and due to the occurrence of new technologies, apparent changes have been noticed in the methods of communicative interaction between the stakeholders of the educational process. The article discusses the factors under which the need to revise or modify existing forms and principles for assessing the results and mastering the competencies is identified. Having the indicated above subject as a field of an experiment, the possibility of introducing a video project-based form for assessing the results of mastering the competencies in the intermediate level of studying is discussed, taking into consideration the principles of communicative approach and the fundamentals of content-language integrated learning.

Key words: **communicative interaction, problems of communication, assessment, video project, retention**

***Л.В. Красильникова,** ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: LVKrasilnikova@fa.ru*

ФАКТОРЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ВИДОВ ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена рассмотрению факторов актуализации форм оценивания и контроля уровня сформированности коммуникативных иноязычных компетенций по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». В процессе исследования делается вывод, что под влиянием цифровизации образования и развития новых интерактивных технологий произошли изменения в видах и формах коммуникативного взаимодействия, что влечет за собой изменение структуры некоторых элементов процесса обучения. В статье делается попытка определить условия, при которых выявляется необходимость актуализации или видоизменения существующих форм и принципов оценивания результатов освоения компетенций. Используя указанную выше академическую дисциплину как пример, в статье рассматривается возможность внедрения видеопроекта как формы для оценивания промежуточных результатов освоения необходимых компетенций, исходя из базовых принципов коммуникативного подхода и теории предметно-языкового интегрированного обучения.

Ключевые слова: **коммуникативное взаимодействие, проблемы коммуникации, оценивание, видеопроект, вовлеченность**

Проблемы иноязычной коммуникации в профессиональной сфере давно являются предметом исследования российского и международного научно-образовательного сообщества. В теории компетентностного подхода предусматривается наличие разработанных специалистами критериев для оценивания уровня овладения компетенциями. Эти критерии подвергаются влиянию многих факторов современной жизни и требуют своевременного усовершенствования и актуализации. Объединение таких элементов процесса обучения иностранному языку в высшей школе, как использование новых технологий (VR – виртуальная реальность, AR – дополненная реальность, AI – искусственный интеллект), профессионально ориентированный подход, коммуникативная методика дают широкую базу для формирования новых оценочных средств и форм контроля результатов образовательного процесса.

Актуальность темы, рассматриваемой в данной статье, обусловлена необходимостью внесения изменений в перечень форм и видов контроля при оценке освоения иноязычных коммуникативных компетенций в профессиональной сфере.

Цель настоящего исследования – выявить и проанализировать факторы современного процесса коммуникации, обусловливающие необходимость изменения или актуализации процедуры оценивания результатов освоения компетенций.

Задачи, поставленные для достижения заявленной цели, могут быть следующие:

1) определить вероятные факторы, возникшие под воздействием изменений процесса коммуникации; 2) выявить степень актуальности подобных изменений в образовательном процессе; 3) спрогнозировать возможность использования новых форм оценивания в процедурах различного вида контроля.

В рамках подготовки материалов данного исследования использовались следующие методы: метод анализа научной литературы по проблемам коммуникативного взаимодействия и оценивания результатов обучения, метод наблюдения за деятельностью фокус-группы при проведении практического эксперимента, опрос участников фокус-группы.

Научная новизна данного исследования может заключаться в попытке закрепления в дидактике обучения иностранному языку новых форм коммуникативного взаимодействия при оценивании результатов освоения иноязычными компетенциями в профессиональном дискурсе.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в попытке выявления, определения и прогнозирования возникновения новых форм оценивания, что может стать предметов дальнейшего исследования.

В современном быстроменяющемся и противоречивом мире иностранные языки остаются неотъемлемой частью образовательной траектории на всех уровнях обучения. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования Российской Федерации, за время обучения по направлениям подготовки бакалавриата студент должен овладеть определенным набором универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В высшей школе принято традиционное деление на языковые и неязыковые направления подготовки, что в современных реалиях кажется не совсем актуальным, так как в любой области знаний настоящий профессионал своего дела должен уметь получать информацию, качественно презентовать свои умения и навыки, развивать компетенции, используя различные источники и каналы общения как на родном, так и на иностранных языках. Российские и зарубежные специалисты и ученые в течение последнего десятилетия ставят вопрос о том, что актуальная методика обучения иностранному языку должна соответствовать новым тенденциям, направленным на развитие профессионально ориентированного обучения, где акцент, по словам Казаковой О.П., ставится на изучении языка на «уровне, необходимом и достаточном для решения проблем профессиональной коммуникации в конкретной сфере деятельности» [1].

В мировой практике такой подход зародился в рамках теории CLIL (Content and Language Integrated Learning). Термин CLIL впервые появился в начале 1990-х в документах Еврокомиссии – высшего органа исполнительной власти Европейского союза, в публикациях зарубежных авторов, в частности в работах Д. Марша [2]. Можно определить, что цели данной методики изначально были политические, так как в тот момент шел бурный период объединения европей-

ских государств в единый Евросоюз. Нужно было воспитывать и обучать граждан нового политического и экономического объединения, толерантных к глобализации, демократическим изменениям политической повестки, нивелирующим зависимость от национально-языковых и социокультурных традиций. Но были и образовательные цели, а именно – дать обучающимся больше компетенций и возможностей для интеграции в мультилингвальном обществе нового формата.

Общие цели теории CLIL были представлены в трактовке Д. Койл, где эксперт назвала четыре основных компонента обучения «four Cs» [3]: *коммуникация* (***communication)***, в процессе которой активизируются и совершенствуются коммуникативные умения как при освоении отдельных видов речевых навыков, так и при изучении специальной дисциплины, в дискурсе которой эти навыки используются; *содержание предмета* ***(content)*** – наполнение дисциплины фактическим материалом, практическими заданиями для тренировки и закрепления новых знаний; *культура* (***culture)*** – культура в расширенном знании и понимании её взаимодействующих факторов*; познание (****cognition)*** – развитие мышления в соответствии с полученными знаниями, опытом и потребностями, синтез и практическое применение новых знаний при изучении различных дисциплин.

В российском образовании теория предметно-языкового интегрированного обучения также получила широкое распространение. В соответствии с данной теорией, содержание обучения, наполнение рабочих программ по направлениям обучения должны соответствовать содержанию осваиваемой профессии. По определению Л.П. Халяпиной, «именно содержание делает необходимым предмет освоения, цели, задачи и тематику, то есть совокупность теоретических знаний и навыков, которые позволяют реализовывать верные профессиональные мнения, высказывания в рамках изучаемого круга проблем» [4].

В ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» активно используется компетентностный подход и теория CLIL при разработке учебно-методических комплексов и программ обучения по широкому спектру направлений подготовки, что делает выпускников вуза конкурентоспособными как на внутреннем, так и на международном рынке труда. Можно однозначно утверждать, что теория CLIL влияет на наполнение и способы проведения практических семинарских занятий значительного количества академических дисциплин, представленных для изучения.

Начиная с первого курса обучения, на всех направлениях по программам подготовки бакалавриата и специалитета на практических занятиях для студентов Финуниверситета создаются условия «погружения» в профессиональную сферу. Это осуществляется как с помощью традиционных форм обучения, так и посредством различных способов коммуникативного взаимодействия с применением цифровых технологий, распространенных на сегодняшний день во всех сферах профессиональной и социальной жизни общества. Но такие программы обучения, как правило, требуют владения языком не ниже уровня B1-B2 по шкале CERF. При заявленных условиях от абитуриентов требуется тщательная предварительная подготовки на довузовских ступенях обучения. Можно подчеркнуть тот факт, что большинство современных школьников и абитуриентов подходят к данному вызову осознанно. Они обучаются на подготовительных курсах, занимаются дополнительно, принимают участие в языковых конкурсах и олимпиадах. Как результат, молодые люди успешно выдерживают испытания ЕГЭ по иностранному языку. Соответственно, такие мотивированные обучающиеся достигают необходимого для обучения в вузе уровня владения иностранным языком. Но следует заметить, что число направлений обучения, заявляющих «Иностранный язык» в числе обязательных предметов ЕГЭ, результаты которых рассматриваются приемной комиссией при зачислении, недостаточно. Следовательно, уже на этапе обучения возникает часто встречающаяся в академической среде проблема качественного обучения студентов с разным уровнем владения иностранным языком. Для решения данной проблемы, как правило, на начальном этапе обучения по программам подготовки студенты проходят входящее письменное и устное тестирование для определения или подтверждения уровня владения иностранным языком. В соответствии с полученными результатами тестирования студенты распределяются на подгруппы с условным делением на «сильные» и «слабые» с целью создания более комфортной эмоционально-психологической атмосферы обучения. Но, следует заметить, что последние исследования в этой области выявили ряд негативных аспектов, некие теневые стороны такого группирования и требуют дополнительного изучения.

Задачи организации в проведении качественного образовательного процесса при объединении в единой программе подготовки студентов с разным уровнем владения языковой компетенцией не решаются полностью посредством деления на подгруппы, так как рабочие программы дисциплин, как правило, не распределяют учебный материал по уровням владения, а представляют его в виде единого учебно-методического комплекса, необходимого к освоению для овладения заявленными компетенциями. В таких условиях от преподавателей вуза, ведущих практические занятия, требуется проявить не только своё профессиональное мастерство, но и показать уровень владения методикой преподавания в предметно-интегрированном контексте. Теоретики CLIL Д. Марш, А. Малтьерс и А. Хартиал определили перечень компетенций, по их мнению, обязательных для преподавателя, работающего по данной методике. К ним относятся необходимый уровень «языковой подготовки»; «теоретические знания»; «методика обучения»; «среда обучения»; «разработка методических материалов»; «оценивание», под которым подразумевается «умение создавать и использовать инструменты оценки» [5] для анализа прогресса освоения компетенций спецпредмета и иностранного языка.

Оценивание (assessment) в теории CLIL имеет особое значение, так как является показателем обратной связи, служит инструментом контроля и способствует развитию самостоятельности обучающихся. Это сложная задача, так как нужно оценить знания, компетенции, навыки, отношение к предмету, применение иностранного языка в практическом дискурсе и многое другое. Согласно теории, преподаватель может применять разные виды оценивания, такие как диагностическое (diagnostic assessment), формирующее (formative assessment) и суммирующее (summative assessment). Функции и формы диагностического оценивания вполне традиционны и понятны – определить текущий уровень владения компетенцией. При составлении заданий формирующего оценивания преподаватели должны активно использовать разные способы для облегчения выполнения поставленной задачи или то, что в теории называется «*scaffolding*» (англ.) – *подмостки*, *строительные леса*. В применении к методике обучения CLIL этот термин можно перевести как *поддержка*. Это понятие также можно связать с понятием «зоны ближайшего развития», фигурирующим ещё в работах Л.С. Выготского [6].

Формулировка задания формирующего оценивания, как правило, направлена на подтверждение овладения компетенциями на промежуточном этапе и этим отлична по своей формулировке и цели от заданий суммирующего оценивания. Задания формирующего оценивания чаще выполняются в сотрудничестве, через парную или командно-групповую деятельность. Этим они отличаются от типов заданий суммирующего оценивания, направленных на проверку какого-то конкретного результата сформированности компетенций, подразумевающих индивидуальный подход. Исходя из понимания, что оценивание по теории CLIL должно быть валидным (valid), надёжным (reliable) и достоверным (authentic), требуется разработать допустимый способ оценивания работы студентов, изначально не имеющих необходимого уровня владения иностранным языком. Такие студенты не могут получить максимально высокую оценку по дисциплине согласно принятой балльно-рейтинговой системе при текущем или промежуточном контроле, особенно в первом семестре обучения, так как их языковых компетенций просто недостаточно для полноценного освоения материала по программе обучения. То есть для решения данной проблемы следует не только наполнить программу обучения дополнительными возможностями набора пресловутых баллов для оценки работы в семестре в соответствии в принятой в вузах балльно-рейтинговой системой, но и актуализировать виды и формы контроля, включив в них вариативность в способах коммуникации, взаимодействия и представления результатов освоения компетенций.

В наши дни остро встает вопрос о видоизменении существующих или внедрении новых средств коммуникации в образовательную среду. При изменении способов коммуникации под влиянием всеобъемлющей, иногда угрожающей цифровизации многими специалистами было замечено, что происходит замещение традиционного устного речевого акта, производимого неким индивидуумом при контакте с одним или несколькими собеседниками, на иные виды взаимодействия и передачи информации. Это может быть текстовое сообщение в электронной почте или мессенджере, сообщение с добавлением статичных или динамичных картинок, язык эмоджи (emoji), аудиосообщение (голосовое сообщение), видеосообщение (при синхронной/асинхронной передаче сигнала), возможность доступа и редактирования общих документов в «облачных» сервисах и многое другое. Также можно отметить, что в современном процессе обучения визуальная коммуникация доминирует, вытесняя традиционную вербальную. Можно утверждать, что трансформация в процессе коммуникации происходит в экономической, социокультурной, профессиональной и других сферах общества. Значит, оправдано и необходимо применение новых способов интерактивной коммуникации и коллаборации при оценивании. При этом выявляется проблема необходимости изменений традиционных видов контроля и оценивания уровня освоения компетенций, исходя из принципов теории предметно-языкового интегрированного обучения.

В соответствии с ФГОС ВО согласно требованиям программы подготовки бакалавриата по направлению 42.03.01 Реклама и связи с общественностью выпускники должны быть готовы к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: «авторский, редакторский, проектный, маркетинговый, организационный, социально-просветительский, технологический» [7]. Следует полагать, что способность решать задачи данных типов должна формироваться, активизироваться и оцениваться в течение всего периода обучения. Поэтому преподавателями, ведущими практические занятия со студентами на данном направлении подготовки, была апробирована одна из возможных форм оценивания результатов освоения заявленных в программе компетенций – видеопроект. В рамках проведения текущего (полусеместрового) контроля успеваемости, затем в период промежуточной аттестации по дисциплине “Иностранный язык в профессиональной сфере» студенты третьего года обучения (5 семестр) представили для оценивания индивидуальные и групповые видеопроекты. Опираясь на теорию CLIL, данную форму контроля результатов освоения компетенций можно отнести к виду формирующего оценивания, для которого характерна интерактивность, диалогичность или групповая работа, при этом происходит погружение в решение профессиональных задач в совокупности с процессами освоения иностранного языка. Исходя из того, что в вышеуказанную программу подготовки

Таблица 1

Результаты вовлеченности студентов на этапе текущего контроля

Фокус-группа	Количество студентов	Показатель студентов, представивших видеопроект на текущий контроль
Подгруппа 1	17	88%
Подгруппа 2	11	45%
Подгруппа 3	13	46%
Среднее значение	13,6	**59,6%**

по направлению бакалавриата входят такие дисциплины, как «Digital-коммуникации», «Концепции и технологии современных медиа», «Инфографика и web-дизайн», где владение навыками создания и обработки визуального контента является профессионально значимым, была выдвинута гипотеза, что использование видеопроекта как формы контроля является своевременным и оправданным и может послужить дополнительным средством увеличения заинтересованности студентов в изучении иностранного (английского) языка. Можно полагать, что данная форма содержит в себе возможность практической демонстрации результатов освоения навыков, полученных в процессе обучения и востребованных в профессиональной сфере рекламы и связей с общественностью, таких как создание и монтаж видеоконтента, обработка изображения с помощью специального программного обеспечения, умение использовать технические средства коммуникации, умение создавать рекламное сообщение с учетом целевой аудитории, сторителлинг в совокупности с владением иноязычными компетенциями.

На первом этапе эксперимента форма видеопроекта была предложена к выполнению как часть полусеместрового контроля текущей успеваемости у студентов 3 курса по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Видеопроект предлагалось выполнить в форме индивидуального задания в формате видеосторителлинга с общей темой «How I turned my Weakness into Strength» длительностью от 90 секунд до 4 минут с любым техническим форматом видеофайлов. Основываясь на правилах проведения промежуточной аттестации студентов в вузе, оценки за текущий контроль успеваемости не являлись окончательными и были направлены на получение предварительных диагностических результатов в процессе освоения дисциплины. Следовательно, можно полагать, что вовлеченность студентов в выполнение данного задания основывалась больше на личной заинтересованности, на любопытстве и побуждении выполнить необычное задание, на возможности проявить себя с иной стороны, показать свою креативность, то есть в большей степени «на потребности добиться успеха», что, по определению Е.Н. Каменской, является внутренней мотивацией [8].

Результаты вовлеченности студентов на этапе текущего контроля представлены в табл. 1, где можно видеть, что среднее значение показателя выполнения работы составляет почти 60%, что может свидетельствовать о положительном отношении студентов к применению новых видов и форм контроля, применяемых в процессе освоения ранее обозначенной дисциплины.

На втором этапе эксперимента видеопроект применялся как форма оценивания результатов освоения компетенций в период промежуточной аттестации (зачет) в конце семестра. Были внесены некоторые изменения в требования к работе и оформлению задания. Исходя из критериев формирующего оценивания по теории CLIL, студентам предлагалось разработать и представить групповую работу (по 3-4 человека в команде) с социокультурной тематикой в форме промовидео с целью повышения туристической привлекательности Москвы. Данный вид работы заменял традиционную форму оценивания уровня владения иноязычной языковой компетенцией (подготовленное устное высказывание) и был обязателен для получения оценки за промежуточную аттестацию (зачет). Следовательно, результаты эксперимента показали, что все обучающиеся (100% фокус-группы) были вовлечены в процесс выполнения данной работы вследствие внешней мотивации (обязательность, необходимость). Следует заметить, что параллельно с инновационной формой контроля в виде видеопроекта результаты работы фокус-группы в семестре также оценивались в форме традиционного тестирования навыков иноязычной компетенции.

Считается возможным провести сравнительный анализ результатов, полученных в ходе второго этапа данного эксперимента. На этом этапе традиционная форма (тестирование), относящаяся к виду суммирующего оценивания по теории CLIL, применялась совместно с формой формирующего оценивания – видеопроект, что можно определить как инновационную форму коммуникации. Каждая форма контроля результатов освоения дисциплины оценивалась в 30 баллов и была обязательной для выполнения всеми участниками фокус-группы, что соответствовало параметрам внешней мотивации. Результаты второго этапа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Фокус-группа	Количество студентов	Тестирование		Видеопроект		Средний результат промежуточной аттестации за семестр (max 100 баллов)
		max 30	max 100%	max 30	max 100%	
Подгруппа 1	17	24,5	81,6%	25,5	85%	80,5
Подгруппа 2	11	17,9	59,6%	21	70%	54
Подгруппа 3	13	19,7	65,6%	26,3	87,6%	66,5
Среднее значение	13,6	20,7	68,9%	24,2	80,8%	67

Следует отметить, что для оценки качества выполнения работы студентов в формате промовидео преподавателями, в частности канд. филол. наук, доц. Н.В. Савченко, были разработаны критерии оценивания, включающие в себя технические параметры и параметры оценки качества содержания видеоматериала, а именно – «беглость и точность речи», «содержание и стиль», «творчество и оригинальность», «содержание сообщения: рекламная ценность», «техническое обеспечение». Студенты представляли свои работы для группового просмотра. Также им была дана возможность совместного участия в оценивании работы одногруппников (peer-to-peer assessment), где они могли высказать свое мнение и отдать свой голос за наиболее понравившийся им видеопроект, добавляя от одного до пяти баллов к оценке преподавателя.

Основываясь на результатах эксперимента, можно заключить, что применение новой визуальной формы коммуникативного взаимодействия, такой как видеопроект, актуально и своевременно. В процессе оценивания результатов освоения компетенций по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» данный вид деятельности имел положительный отклик по опросам фокус-группы. Была проявлена значительная степень заинтересованности (60%) в создании индивидуальных проектов на первом этапе эксперимента, и показана полная вовлеченность студентов фокус-группы (100%) в форму групповой работы над промовидео на втором этапе. В процессе проведения эксперимента также были выявлены проблемные зоны и возможные точки роста в применении подобных форм оценивания, а именно – следует учитывать степень возможной субъективности преподавателя при оценке таких параметров, как оригинальность и креативность, поэтому требуется рассмотреть необходимость четкого описания данных критериев или замены их на другие параметры оценивания. В общем можно утверждать, что форма оценивания – видеопроект – является продуктивной. Она возможна к использованию на разных этапах процесса обучения иностранному языку в вузе при условии, что критерии оценивания, технический регламент, шаблоны и примеры будут разрабатываться и использоваться с учетом интересов, нужд и возможностей всех участников процесса обучения. Задачи, поставленные в начале исследования, выполнены. Цель исследования можно считать достигнутой.

Библиографический список

1. Казакова О.П. *Проблемы разработки концепции профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2011.
2. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). *A Development Trajectory.* 2012. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf
3. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007; Vol. 10; № 5: 543–562.
4. Халяпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в вузе. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017; № 2: 149–157.
5. Marsh D., Maltjers A., Hartiala A. *Profiling European CLIL Classrooms: Languages open doors*. Finland: University of Jyväskylä, 2001.
6. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва, 2005.
7. *ФГОС 42.03.01. Реклама и связи с общественностью*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512/
8. Каменская Е.Н. *Основы психологии*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003.

References

1. Kazakova O.P. *Problemy razrabotki koncepcii professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2011.

2. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). *A Development Trajectory.* 2012. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf
3. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2007; Vol. 10; № 5: 543-562.
4. Halyapina L.P. Mezhdisciplinarnaya koordinaciya v sisteme professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2017; № 2: 149-157.
5. Marsh D., Maltjers A., Hartiala A. *Profiling European CLIL Classrooms: Languages open doors*. Finland: University of Jyväskylä, 2001.
6. Vygotskij L.S. *Pedagogicheskaya psihologiya*. Moskva, 2005.
7. *FGOS 42.03.01. Reklama i svyazi s obschestvennost'yu*. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-01-reklama-i-svyazi-s-obschestvennostyu-512/
8. Kamenskaya E.N. *Osnovy psihologii*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2003.

Статья поступила в редакцию 23.01.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-291-294

Musaelyan I.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: maretti@yandex.ru.*

DISCUSSION AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS. The subject of the research concerns a problem of using discussion as an effective method of teaching a foreign language to non-linguistic students**.** In the modern world, along with the knowledge of a foreign language, students of non-linguistic universities should have skills of critical thinking, expressing their own opinions and arguments by means of a foreign language. The article analyzes the content and essence of the concept "discussion", its forms, types, advantages and stages. In the framework of the paper, some recommendations for overcoming difficulties in the process of foreign language teaching at non-linguistic universities have been suggested. On the basis of the analysis, the author indicates key features of using discussion in teaching a foreign language to non-linguistic students, particularly, the necessity of following main stages of the discussion, the possibility of combining discussion with other methods of teaching foreign languages, the use of discussion method within a professionally oriented approach. In addition, taking into account the specifics of the method, some examples of discussion activities have been considered.

Key words: **discussion, critical thinking, forms and types of discussion, foreign language, non-linguistic students, non-linguistic universities, professionally oriented teaching**

И.Ф. Мусаелян, *канд. пед. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: maretti@yandex.ru*

ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ

Предметом настоящего исследования является дискуссия как эффективный метод обучения иностранному языку студентов-нелингвистов. В современном мире наряду со знанием иностранного языка учащиеся неязыковых вузов должны обладать навыками критического мышления, выражения собственного мнения и его аргументации на изучаемом языке. В статье анализируются содержание и сущность понятия «дискуссия», приводится классификация различных форм и видов дискуссии, рассматриваются их преимущества и этапы проведения. Автор также затрагивает возможный круг проблем, с которыми сталкиваются преподаватели иностранного языка в ходе проведения занятий со студентами неязыковых специальностей. В заключение выделены главные особенности применения дискуссии как метода обучения иностранному языку в неязыковом вузе, а именно: следование основным этапам дискуссии, возможность сочетания дискуссии с другими методами обучения иностранному языку, использование дискуссии в рамках профессионально ориентированного подхода и другие. Учитывая специфику изучаемого нами метода, в статье были рассмотрены примеры заданий, направленных на подготовку учащихся к дискуссии.

Ключевые слова: **дискуссия, критическое мышление, формы и виды дискуссии, иностранный язык, студенты-нелингвисты, неязыковой вуз, профессионально-ориентированное обучение**

В настоящее время, в эпоху глобальных интеграционных процессов у современного выпускника высшего учебного заведения должен быть сформирован определенный круг навыков и компетенций. Это необходимо для того, чтобы будущий специалист мог успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. Наряду с другими умениями важную роль играет владение иностранным языком. Благодаря этому выпускник неязыкового вуза не только приобретает возможность полноценно участвовать в межкультурном общении, но и становится более конкурентоспособным на рынке труда.

Одним из современных методов обучения иностранному языку является дискуссия, применение которой на занятиях в неязыковом вузе обладает большой важностью и эффективностью. Это даёт возможность объединять и использовать на практике знания студентов по различным дисциплинам, в том числе их лингвистические компетенции. Навыки критического мышления, выражения собственной точки зрения на иностранном языке и соблюдение языковых норм приобретают большое значение при взаимодействии с зарубежными коллегами. Кроме того, включение метода дискуссий в образовательный процесс развивает коммуникативные навыки, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся, формирует и улучшает способности самостоятельно выражать свои мысли на иностранном языке. В рамках данного исследования понятие «дискуссия» рассматривается как активный и действенный метод, применяемый в обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. Это и обусловливает актуальность настоящей статьи.

Цель данного исследования – выявить, какие особенности имеет использование метода дискуссии на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.

Достижение поставленной цели предполагает решение нескольких задач:

1. Конкретизировать смысл и содержание понятия «дискуссия», выявить необходимые методические условия для ее успешного применения в обучении иностранному языку.

2. Проанализировать некоторые из существующих в методической и лингводидактической литературе классификаций форм и видов дискуссий.

3. Рассмотреть основные этапы проведения дискуссии во время занятий по иностранному языку в непрофильном вузе.

4. Выявить особенности организации и методику проведения дискуссий среди студентов нелингвистических специальностей при обучении иностранному языку.

Научная новизна проведённого исследования связана с тем, что проблема эффективного использования дискуссионного метода в обучении студентов-нелингвистов иностранному языку пока недостаточно полно исследована в отечественной науке. Кроме того, до сих пор не выработаны методические рекомендации, которые содержали бы четкие и определённые требования по использованию данного метода.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы методистами и преподавателями в образовательном процессе в различных учебных заведениях. Выявленные нами особенности организации и проведения дискуссии при обучении иностранному языку вносят определенный вклад в профессиональное развитие студентов-нелингвистов, способствуя формированию и совершенствованию не только языковых знаний и речевых умений, но и навыков критического мышления.

Теоретическая значимость работы проявляется в том, что в ней дано научное обоснование эффективности и важности применения дискуссии как метода обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку. Также в исследовании определяется содержание дискуссионного метода, классифицируются различные виды, формы и методики его использования.

Дискуссия – это один из активных методов обучения иностранному языку в непрофильном вузе, поэтому в работах по лингводидактике и методике преподавания иностранных языков можно найти множество толкований этого понятия. Например, Л.В. Мурзенко понимает под дискуссией обмен мнениями и идеями по какому-либо вопросу, окрашенный эмоциями участников [1]. Н.Д. Гальскова рассматривает дискуссию как метод обучения, который повышает интенсивность и эффективность восприятия путем активного вовлечения студентов в поиск истины [2]. В рамках данной работы за основу будет взято определение О.В. Раздорской, поскольку, на наш взгляд, оно является наиболее оптимальным: дискуссия – это метод активного социально-педагогического обучения, основанный на принципе субъектности и направленный на то, чтобы активизировать коммуни-

кацию участников в процессе решения тех или иных учебно-профессиональных задач [3].

Рассмотрим сущность и содержание дискуссии как одного из действенных методов, используемых при обучении иностранному языку студентов непрофильных вузов. Цель дискуссии определяется преподавателем и заключается в поиске решения конкретной проблемной ситуации. Для реализации данной цели студентам предлагается тема обсуждения, после чего учащихся необходимо разделить на группы по четыре-пять участников. Каждая из групп, работая над конкретным аспектом темы, формирует единое мнение и аргументы, в последующем представляя их другим участникам дискуссии. Данный метод обучения способствует закреплению пройденного материала и дает студентам возможность совершенствовать языковые и речевые навыки, необходимые в профессиональной деятельности.

Применение дискуссии в качестве одного из методов обучения на занятиях по иностранному языку имеет ряд преимуществ:

1. Развитие коммуникативных навыков. Дискуссии поощряют студентов выражать свои мысли на иностранном языке, что способствует развитию навыков устной речи.

2. Аутентичное использование языка. Студенты сталкиваются с реальным использованием иностранного языка в контексте обсуждения конкретных тем, что помогает им лучше усвоить языковые знания и использовать их на практике.

3. Развитие навыков критического мышления. Участие в дискуссиях требует анализа информации, формулирования аргументов и выражения своей точки зрения, что, в свою очередь, способствует развитию критического мышления.

4. Мотивация и заинтересованность. Обсуждение актуальных тем и решение проблемных ситуаций, с которыми участники могут столкнуться в реальности, с помощью иностранного языка – всё это мотивирует учащихся и делает обучение более увлекательным.

5. Интерактивность и возможность обменяться опытом. Дискуссии на уроках иностранного языка создают обстановку, которая предполагает более активное взаимодействие учащихся между собой, что позволяет студентам обмениваться мнениями и опытом. В свою очередь, это способствует более глубокому усвоению учебного материала.

6. Создание аутентичной обстановки. Данный метод обучения иностранному языку создает атмосферу, приближенную к реальным ситуациям использования языка в повседневной жизни.

7. Развитие навыков аудирования. Участие в дискуссиях позволяет студентам активно слушать речь на иностранном языке, развивая навыки восприятия и аудирования.

8. Адаптация к культурным различиям в коммуникации. Обсуждение различных тем и точек зрения помогает студентам лучше освоить культурные аспекты и нюансы изучаемого языка.

Итак, проведение дискуссии на занятиях по иностранному языку способствует комплексному развитию языковых навыков, обогащает лексический запас учащихся и создает условия для более глубокого понимания изучаемого языка и его культурного контекста.

Для успешной реализации методики проведения дискуссии необходимо выполнение следующих методических условий:

– выбор подходящей темы. Тематика обсуждения должна быть интересна и актуальна для учащихся, чтобы увлечь их в дискуссии;

– распределение учащихся по группам. В процессе дискуссии учащихся можно разделить на группы или пары для более активного участия, что, в свою очередь, способствует развитию навыков сотрудничества и обмена мнениями;

– предварительная подготовка. Учащиеся должны иметь достаточно времени для подготовки к дискуссии: чтение или изучение материалов по предложенной тематике, составление аргументов и плана выступления. Предварительная подготовка поможет учащимся чувствовать себя более уверенно во время дискуссии;

– правила и форматы дискуссии. Преподавателю необходимо установить четкие правила и форматы проведения дискуссии, чтобы обеспечить ее структурированность и продуктивность;

– ведение дискуссии. Преподаватель должен выступать в качестве модератора, он может задавать вопросы, направлять обсуждение и подводить итоги. Важно также обеспечить активное участие всех учащихся и создать атмосферу взаимного уважения и толерантности;

– обратная связь и оценка. По итогам проведения дискуссии важно предоставить обратную связь учащимся (анализ и оценка их выступления, постановка задач для дальнейшего разрешения проблемной ситуации, а также поощрение за участие и активность в процессе дискуссии).

В современной литературе по педагогике и методике преподавания выделяют несколько форм дискуссии: круглый стол, дебаты, форум, панельная дискуссия, диалог и мозговой штурм [4].

Круглый стол представляет собой беседу, предполагающую участие группы студентов, которые занимаются обсуждением конкретной проблемы или вопроса. Каждый участник имеет возможность высказать свою точку зрения, аргументировать ее и задать вопросы другим участникам.

Дебаты – публичное выступление, подразумевающее две группы студентов: за и против. Каждая группа должна аргументированно защищать свою точку зрения и оспаривать аргументы другой группы. Дебаты способствуют развитию навыков риторики, аргументации и убеждения.

Форум – тематическое общение, в ходе которого студенты могут высказывать свою точку зрения и комментировать мнения других участников. Данная форма дискуссии позволяет студентам обсуждать различные темы, задавать вопросы и делиться информацией.

– *Панельная дискуссия* – формат обсуждения, предполагающий участие нескольких участников (экспертов), которые представляют различные точки зрения на определенную тему или проблему. Эксперты высказывают свои мнения и обмениваются аргументами.

Диалог – форма дискуссии, в которой два или более студента ведут диалог на определенную тему. Они могут задавать вопросы, высказывать свою точку зрения и обмениваться аргументами.

– *Мозговой шторм*, также известный как brainstorming, – это форма дискуссии, которая способствует генерации идей или решению проблемы путем свободного исследования и обмена мыслями в креативной и непосредственной обстановке. Особенности мозгового шторма включают в себя: а) *свободное высказывание идей* – участники могут предлагать любые идеи, что, в свою очередь, способствует созданию открытой и приятной атмосферы; б) *коллективная генерация* – участники работают вместе, чтобы генерировать и развивать общие идеи. В процессе обсуждения идеи участников могут комбинироваться. Преимущества использования мозгового шторма включают улучшение коммуникативных навыков, развитие креативности, а также формирование навыков групповой работы для эффективного решения обсуждаемой проблемы или достижения поставленных целей.

В методике преподавания иностранных языков различают также парные, групповые и командные типы участия в дискуссиях. В *парных дискуссиях* два участника обсуждают определенную тему или проблему. Эта форма позволяет каждому участнику более активно высказываться и обсуждать свои идеи. В парных дискуссиях раскрывается больше точек зрения и мнений, так как каждый участник имеет равные возможности высказаться. *Групповая дискуссия* проводится в небольших группах, состоящих обычно из 3–10 участников. В этой форме дискуссии каждый участник имеет возможность высказать свое мнение и предложить собственные аргументы. Групповые дискуссии позволяют участникам конструктивно общаться и вместе находить решения проблемной ситуации. *Командная дискуссия* проводится в большой группе участников. При этом каждый участник представляет свою команду или группу, и целью дискуссии является достижение хорошей коммуникации и умения работать в группе. Каждая из этих форм проведения дискуссии имеет свои особенности и преимущества, и выбор формы зависит от целей и темы обсуждения.

По характеру проведения дискуссии делятся на следующие типы: стихийные, организованные и свободные. *Стихийные дискуссии* возникают спонтанно и не имеют определенной структуры или организации. *Организованные дискуссии* имеют четкую структуру и проводятся с целью достижения конкретного результата. В таких дискуссиях обычно присутствует модератор, который контролирует процесс и обеспечивает равноправие участников. Данный тип дискуссии наиболее часто используется на занятиях по иностранному языку в вузах. *Свободные дискуссии* являются более открытыми и гибкими, позволяя участникам выражать свои мнения без каких-либо жестких ограничений.

В ходе дискуссии на занятиях по иностранному языку каждый участник выполняет определенную роль и строго следует своим обязанностям. Выделяют следующие основные роли в дискуссии:

– ведущий – руководит дискуссией, обеспечивает ее структуру и порядок. Он открывает дискуссию, задает вопросы, дает слово участникам и контролирует время выступлений;

– аналитик – отвечает за анализ и интерпретацию высказываний учащихся, находит общие и отличительные черты в аргументах участников, делает выводы на основе проведенной дискуссии;

– протоколист – ведет протокол дискуссии, записывает основные моменты, высказывания участников, их аргументы и контраргументы;

– наблюдатель – его задача в том, чтобы следить за процессом обсуждения и оценивать уровень подготовки участников, основываясь на заранее выделенных преподавателем критериях;

– хранитель времени – следит за соблюдением временных рамок, которые установлены ведущим.

В зависимости от того, какова форма дискуссии, возможны также иные роли. Преподаватель должен справедливо и равномерно распределить их, чтобы каждый участник имел возможность принять активное участие в дискуссии.

Успешное проведение дискуссии включает в себя определённые этапы:

1. Подготовительный этап (или введение в дискуссию) – подготовка участников, определение целей и задач дискуссии, выбор формата, места и времени проведения, а также подготовка учебных материалов и аргументов по тематике обсуждения.

2. Основной этап – это активное обсуждение темы среди участников. На этом этапе происходит представление и анализ различных точек зрения по обсуждаемой проблематике, аргументация своих позиций, ответы на вопросы и опровержения возражений других участников дискуссии. Основной этап может

включать в себя разделение на группы, монологические высказывания или работу в формате круглого стола.

3. Заключительный этап – обобщение и подведение итогов дискуссии. На этом этапе можно сформулировать общие выводы, выделить главные аргументы, сопоставить цели дискуссии с полученными результатами и настроить участников на дальнейшее осмысление проблемы и поиск путей ее решения. Важным элементом заключительного этапа является также выражение благодарности учащимся за их участие в дискуссии [5].

В контексте данного исследования, целью которого является применение дискуссии как эффективного метода обучения студентов-нелингвистов, мы считаем необходимым рассмотреть особенности обучения в неязыковом вузе, а также методику организации и проведения учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку.

Многие учащиеся неязыковых вузов зачастую испытывают сложности во время профессионально ориентированного общения на иностранном языке. Небольшое количество учебных занятий и минимальные сроки обучения требуют от преподавателя эффективной и оптимальной организации учебного процесса. Следует отметить, что этапы практических уроков по иностранному языку в непрофильном вузе должны быть логичными и последовательными, а формулировки заданий – коммуникативными. Преподавателю необходимо уделить должное внимание не только методическим приемам и методам обучения, которые используются во время аудиторной работы, но и выбору заданий для самостоятельной работы студентов. Например, работа с объемной текстовой информацией будет более оптимальным форматом для домашнего задания, в то время как практические упражнения на развитие навыков устной речи было бы эффективнее выполнять на аудиторных занятиях.

Сейчас во многих неязыковых вузах в обучении иностранному языку широко применяется концепция профессионально ориентированного обучения. Важно заметить, что кроме подбора материалов, связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов-нелингвистов, преподавателю на занятиях необходимо постоянно практиковать различные виды речевой деятельности, направленные на формирование профессиональных навыков студентов. Применение метода дискуссии полностью соответствует данной концепции, поскольку студентам неязыковых специальностей необходимо развивать умение выражать и аргументировать свои мысли, задавать уточняющие вопросы, что является отличительными чертами дискуссии. Кроме того, данный метод дает студентам возможность принять участие в обсуждении проблемных тем, связанных с будущей профессией учащихся, что соответствует принципам профессионально ориентированного обучения.

Далее проанализируем методику организации и проведения дискуссий на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Рассмотрим следующие приемы организации и ведения дискуссии при обучении иностранному языку:

1. Выбор между контрастами – процесс обсуждения начинается с простых альтернативных вопросов, предполагающих выбор, что способствует развитию речевой реакции студентов. Например: «Which do you prefer – to work online or offline?». Затем студентам предлагают более сложные ситуации: «How are you going to make a decision in the conditions of uncertainty if you have to make it quickly?»

2. Ответы на серию дискуссионных вопросов, например: «Where would you like to work? Are you good at managing people? What are your plans after becoming a top specialist?» Данный прием является более сложным, так как в большинстве случаев обучающиеся сконцентрированы на содержании, а не на языковом оформлении высказывания.

Учитывая специфику изучаемого нами метода, рассмотрим учебные задания, направленные на подготовку к дискуссии, а именно:

– запоминание и использование разговорных клише с целью согласиться или не согласиться с собеседником (I totally agree with you; I see it in a different way…);
– выражение личного мнения (I believe, I consider…);
– прерывание мысли собеседника (I'm sorry to interrupt you…);
– подведение итогов (To sum up…).

Далее приведем примеры дискуссионных заданий в рамках темы ***«Environment and Ecology».***

1. Answer the questions and discuss your answers in a group:

1. How are mental health and the natural environment related?
2. Is global warming real or a mere theory by scientists?
3. How can renewable sources of energy help save the environment?
4. Why is there a close relationship between religion and the environment?

2. State the examples of environmental pollution and discuss them with your classmates. What measures should be taken to improve the situation?

3. Group task. Discuss one of the given themes:

– Overpopulation is becoming a global pandemic on the environment.
– Urbanization is a potential risk to the environment.

4. Work in pairs or small groups. Discuss the quotations below. What do you think they mean? Which ones do you agree/disagree with?

"What we are doing to the forests of the world is but a mirror reflection of what we are doing to ourselves and to one another". (Mahatma Gandhi)

"The greatest threat to our planet is the belief that someone else will save it." (Robert Swan)

5. Speak about the importance of environmental protection in the modern world, express your opinion on the following questions and discuss them with your classmates:

– Why should everybody help to protect the environment?
– Should the government promote the recycling of all products?
– How can renewable sources of energy help save the environment?
– Do you think it is necessary to have environmental awareness forums?

6. Work in a group of three. Act as if you are doing a project "Possible measures of ecological conservation" with your classmates. Discuss some of the main questions with them. Use previously learned vocabulary and speech patterns.

7. Read the article below. Dwell upon the problem under discussion in small groups.

Till 1970s basic problems, concerning Lake Sevan and the utilization of the natural, particularly water, resources of its catchment, such as the influence of shape, measure, hydrological, hydrochemical changes as well as the consequences of intensive and extensive economic development of the ecosystem, in particular the quality changes of its water and fish resources, were not discussed from ecological point of view. One of the possible reasons of such an approach is that the ecological tendency of science of that time didn't yet have a possibility to explain the integrity of many physical, chemical and biological variables linked with direct and reverse links, in "organism-environment" ecosystem.

Today, ecological regularities and applied works make it possible to reveal more in detail the ecological mechanisms of anthropogenic changes, predict their motion and work out measures to preserve, restore and to make efficient use of biogenesis.

Taking into account above mentioned possibilities and the evolution regularities of eutrophication processes of Lake Sevan it is necessary to analyze the possible consequences of the second fall of the water level on the ecosystem and quality of the water. Using the mathematical model of autograph chain formation in the ecosystem in the process of eutrophication, it was proved that there are two main approaches for the deutrophication of the lake: 1) to raise the level at least 6 times and 2) to reconsider and put in order from the ecological point of view the whole social – economic activity (industry, agriculture, life and so on).

Unfortunately, since 1991, as great amount of water was drained, the lake today is in an extremely unbalanced ecological condition, which made bioelement regime unstable, brought to the growth of alga and inexplicable change in predominant species.

To preserve the ecosystem of the lake as close to natural as possible and with the aim of its restoration it is necessary to completely change the principles of utilization of the natural resources of the lake for economic and power supply purposes. Preservation, restoration and rational utilization of natural resources of the lake and its basin is impossible without reconstructing the lake and its basin into a separate strictly controlled ecoeconomic region, where all the social – industrial peculiarities will be taken into consideration.

The law of the lake can be stated this way: Lake Sevan is considered the only perspective drinking water supply for Armenia and the neighboring countries and a suitable reservoir for trout species. The utilization of natural resources of the lake and the catchment in any quantities that it will not damage the drinking water of the lake and its tributaries and fish breeding quality.

Proceeding from such criteria the tendencies and intensity of the development of national economy should be planned according to the law so that runoff water and waste quality and quantity should correspond to fixed norms.

Read the article again and determine whether the following statements are true or false. Expand your answers.

1. Key problems, concerning Lake Sevan and the utilization of the natural resources of its catchment, were hardly discussed from ecological point of view.
2. Ecological mechanisms of anthropogenic changes can be revealed by means of ecological regularities and applied works.
3. Today Lake Sevan is considered to be in a favourable ecological condition.
4. To preserve the ecosystem of Sevan the principles of utilization of the natural resources should be changed.

В практическом обучении метод дискуссии может применяться на различных этапах занятия по иностранному языку. Например, возможна отработка новой лексики путем составления высказываний в мини-группах. При развитии навыков чтения преподаватель может разделить студентов на группы и дать им разные версии текстов. Посредством общения студенты могут восстановить в тексте пропущенную информацию. Далее учащимся может быть предложено обсудить изложенную в тексте проблему или высказать свою точку зрения, подводя итог в конце дискуссии. Дискуссию можно применять не только как самостоятельный метод, но и в совокупности с другими методами, например с методом проектов или с презентациями. Следует также заметить, что дискуссия проводится в искусственных условиях, поэтому первостепенной задачей являются умения и навыки, которые практикуются в процессе дискуссии, а не решение определенной проблемы.

Подводя итог вышесказанному, необходимо остановится на **особенностях применения дискуссии в качестве метода обучения студентов-нелингвистов иностранному языку:**

1. Дискуссия является эффективным методом обучения студентов-нелингвистов, поскольку способствует совершенствованию языковых навыков учащихся, формированию и развитию критического мышления, навыков ведения переговоров и способности выражать свои мысли на иностранном языке.

2. В методической и лингводидактической литературе существуют различные классификации форм и видов дискуссии. В рамках нашего исследования мы пришли к выводу, что преподавателю необходимо активно использовать на занятиях по иностранному языку организованный тип учебной дискуссии, который подразумевает предварительную подготовку и соблюдение всех этапов проведения.

3. Дискуссия может применяться на занятиях по иностранному языку не только как самостоятельный метод, но и в совокупности с другими методами, например с методом проектов или с презентациями.

4. Принимая во внимание специфику обучения иностранному языку в неязыковом вузе, учебные дискуссии необходимо проводить, учитывая языковую и речевую подготовку студентов и их психологические особенности.

5. Основываясь на последних научных исследованиях, посвященных применению профессионально ориентированного подхода в обучении студентов нелингвистических вузов, мы считаем целесообразным использование в дискуссии тем, которые относятся к будущей профессии студента-нелингвиста.

6. Существенной особенностью в методике организации и проведения дискуссии как метода обучения иностранному языку студентов нелингвистических вузов является выполнение подготовительных упражнений (запоминание и использование устойчивых выражений, вводных слов, клише и т. д.).

7. Метод дискуссии можно применять на различных этапах занятия в зависимости от поставленных целей и задач. Например, грамматическую тему можно проиллюстрировать через тексты или набор предложений, на основе которых студенты самостоятельно формулируют правило образования и использования конкретной грамматической структуры.

В заключение следует отметить, что дискуссия является эффективным методом обучения иностранному языку студентов-нелингвистов, помогает развивать коммуникативные навыки и критическое мышление. В настоящем исследовании были рассмотрены различные подходы к определению понятия «дискуссия», из них наиболее полным, на наш взгляд, является определение, данное О.В. Раздорской. При проведении дискуссий на занятиях по иностранному языку преподаватель сталкивается с определенным кругом проблем, например, с такими как малое количество аудиторных часов, разный уровень языковой подготовки у групп и т. д. Учитывая все эти факторы, эффективное обучение студентов нелингвистических вузов иностранному языку возможно при активном использовании на занятиях дискуссионных методов.

Также в рамках данной работы были проанализированы различные формы дискуссий: круглый стол, дебаты, панельная дискуссия, форум и т. д., выявлены их особенности, и сделан вывод о возможности их комбинирования. В зависимости от характера проведения дискуссий были выделены следующие их типы: стихийный, свободный и организованный.

Кроме того, в настоящем исследовании изучены основные преимущества дискуссии и рассмотрены этапы ее проведения: подготовительный (введение в дискуссию), основной (обсуждение проблемы) и заключительный этап (подведение итогов). Также предложены методические условия, которые нужны для наиболее эффективного проведения учебных дискуссий на занятиях в неязыковом вузе, и отмечены особенности применения дискуссионных методов в обучении студентов-нелингвистов иностранному языку. Итак, проанализировав вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на различия в определении и классификации видов и форм дискуссий, которые имеются в методико-педагогической литературе, следует подчеркнуть важность и необходимость проведения учебных дискуссий, в том числе профессионально ориентированных, на занятиях по иностранному языку в неязыковых вузах. Использование данного метода повышает мотивацию студентов-нелингвистов и их заинтересованность в обучении.

2. Подготовка к дискуссии требует высокого уровня самостоятельности и самоорганизации студентов, что помогает им развивать навыки самообучения.

Стоит также отметить, что ключевыми особенностями использования метода дискуссии в обучении иностранному языку в неязыковых учебных заведениях являются следующие:

– дискуссии должны быть связаны со спецификой будущей профессии студентов-нелингвистов;

– при проведении дискуссий необходимо принимать во внимание уровень языковой и речевой подготовки студентов и их психологические особенности.

Таким образом, цель исследования, заключающаяся в выявлении особенностей дискуссии как метода эффективного обучения иностранному языку студентов-нелингвистов, была достигнута с помощью решения поставленных задач. Выводы, сделанные в данной работе, могут быть использованы на практике не только преподавателями вузов, но и методистами иностранных языков. Именно в этом проявляется теоретическая и практическая значимость достигнутых результатов. Также в ходе проведенного исследования были проанализированы различные подходы к классификации видов и форм дискуссий, определены актуальные вопросы для будущих исследований. Проведённая работа показала необходимость создания четких методических рекомендаций для преподавателей, которые могли бы помочь эффективно внедрить профессионально ориентированные дискуссии в обучение студентов-нелингвистов иностранному языку. Всё это подтверждает новизну данного исследования. Перспективы изучения метода дискуссий в образовательном процессе заключаются в выявлении типичных проблем, с которыми приходится сталкиваться преподавателю во время применения этого метода на занятиях в неязыковом вузе.

Библиографический список

1. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2010; № 121: 197–201.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва: Академия, 2004.
3. Раздорская О.В. *Лингвистическая подготовка студентов неязыкового вуза с применением методов рефлексивно-креативного подхода*: монография. Москва: Академия Естествознания, 2015.
4. Кларин М.В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах*. Москва: Арена, 1994.
5. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов. *Иностранные языки. Теория и практика*. 2010; № 1: 25–35.

References

1. Murzenko L.V. Uchebnaya diskussiya kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii u studentov yazykovyh vuzov v usloviyah distancionnogo obrazovaniya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2010; № 121: 197-201.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika. Moskva: Akademiya, 2004.
3. Razdorskaya O.V. *Lingvisticheskaya podgotovka studentov neyazykovogo vuza s primeneniem metodov refleksivno-kreativnogo podhoda*: monografiya. Moskva: Akademiya Estestvoznaniya, 2015.
4. Klarin M.V. *Innovacionnye modeli obucheniya v zarubezhnyh pedagogicheskih processah*. Moskva: Arena, 1994.
5. Morozova I.G. Ispol'zovanie diskussii na zanyatiyah inostrannogo yazyka v ramkah problemnogo obucheniya pri podgotovke sovremennyh specialistov. *Inostrannye yazyki. Teoriya i praktika*. 2010; № 1: 25-35.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-294-297

***Naumova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: yk-mail@mail.ru*

MODERN TEENS' VIEWS ABOUT FAMILY EDUCATION. The article provides an analysis a problem of ideas about the family education in adolescents. Family education today undergoes many adjustments in the process of all intergenerational interaction and has the goal of becoming a reflection of the most acceptable and desirable traits and behavior from the point of view of young people. The article reveals the data obtained from a study among adolescents, analysis of the results and conclusions on this problem. The results of the study show that limited parental leadership is identified, striving to idealize teenage parents and preserve all of their qualities. In a modern family, a teenager is given a lot of freedom, which makes him the master of an independent life. In the minds of teenagers, there is no image of an ideal parenting style for parents. Solving the problem of forming ideas about family education will help to establish contact between the younger generation and the older generation, resolve the internal struggle of adolescents between the desire for independence and the desire to remain dependent on those who care about them, as well as awareness of themselves as a unit of the whole in society and at the same time as an individual.

Key words: **parent, ideal image, relationships between generations, types of education, adolescents**

***Ю.А. Наумова**, канд. психол. наук, доц., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: yk-mail@mail.ru*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Статья посвящена изучению и анализу проблемы представлений о семейном воспитании подростков. Семейное воспитание сегодня проходит множество корректировок в процессе всего межпоколенного взаимодействия и имеет цель стать отражением наиболее приемлемых и желанных, с точки зрения молодых людей, черт и манеры поведения. Статья раскрывает полученные данные проведенного исследования среди подростков, анализ результатов и выводы по данной проблеме. Результаты исследования показали, что проявляется ограниченное руководство родителей, приводящее к идеализации подростка родителями и удовлетворения всех его потребностей. В современных семьях подростку предоставлено много свободы, что делает его хозяином собственной жизни. В представлении подростков нет образа идеального стиля воспитания для родителей. Решение проблемы формирования представлений о семейном воспитании будет способствовать налаживанию контакта младшего поколения со старшим, урегулированию внутренней борьбы подростков между стремлением к независимости и желанием сохранить зависимость от тех, кто о них заботится, а также осознанию себя единицей целого в социуме и одновременно с этим отдельной личностью.

Ключевые слова: **родитель, идеальный образ, взаимоотношения между поколениями, типы воспитания, подростки**

Актуальность данной проблемы связана, прежде всего, с тем, что прохождение кризиса в подростковом возрасте происходит именно в семье, и семейное воспитание оказывает влияние на успешность вхождения подростка в новый жизненный этап. Основной освещаемый период развития подростка – кризис подросткового возрастного периода – важнейшая ступень развития подростка, при решении которой возникает личностная и профессиональная зрелость. Под кризисом данного периода принято понимать жизненное самоопределение, состоящее в принятии юношами и девушками решений о собственном будущем [1]. Главная проблема в преодолении кризиса подростками – это неспособность фиксировать течение времени, когда они откладывают ответственные решения «на потом» и не особо желают задумываться о будущем. Наука и практика показывают, что для успешного преодоления кризиса юношеского возраста необходимо видеть образ желаемого будущего, строить определённые планы, ставить перед собой адекватные, реализуемые цели.

Целью данной работы послужило определение представлений современных подростков о семейном воспитании. Основные задачи – изучить научную литературу о взаимоотношениях подростков и родителей, подобрать диагностический инструментарий для изучения представлений подростков о семейном воспитании, провести эмпирическое исследование. Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в том, что в нем определены ориентиры представлений подростков о семейном воспитании, выявлены различия в представлениях подростка о реальной и идеальной семье. Методы исследования: анализ научной литературы, наблюдение, методики «Шкала семейной адаптации и сплочённости» Д. Олсона в адаптации Э.Г. Эйдемиллера, М.Ю. Городновой; «Подростки о родителях» З. Матейчик, П. Ржичан в адаптации НИПНИ им. Бехтерева, «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова, А.А. Аладьина. Практическая значимость видится в том, что изложенные на основе полученных данных выводы могут быть использованы как педагогами, так и школьными психологами для воспитательной и коррекционной работы. В исследовании приняли участие подростки – учащиеся 10-11 классов средних образовательных школ города Новосибирска в количестве 55 человек.

Одной из главных проблем юношеского возраста являются детско-родительские отношения, когда обе стороны перестают понимать друг друга из-за разницы в интересах. Подросток желает быть самостоятельным во всех аспектах своей жизни и одновременно с этим получать безвозмездную поддержку от родителей. Однако в этот период цели могут оказаться размыты, ориентированы на принятый в обществе концепт «успешности», иллюзорный результат, а средства достижения остаются скрыты, малоосознаваемы и спланированы [2]. Нередко такая неопределённость приводит к полному отказу от самореализации, так как цели в процессе их выполнения оказываются недостижимы. Во многом это зависит и от оценки семьи, и от ее поддержки.

Вызывает интерес полученные данные в ходе проведенного исследования. Так, на рис. 1 представлены результаты исследования уровня семейной сплочённости по методике «Шкала семейной адаптации и сплочённости» среди подростков.

Как можно заметить, среди всех испытуемых в исследовании уровня семейной сплочённости в реальной семье выделяется разобщённый уровень эмоциональной связи между членами семьи (35 из 55 исследуемых). Можно говорить о том, что большинство семей отличаются некоторой эмоциональной разделенностью. Нередко среди членов такой семьи не совпадают интересы и желания, ценности и традиции могут изменяться от одного поколения к другому, однако подростки и их родители в некоторых случаях способны провести вместе свободное время, оказывать поддержку друг другу и принимать совместные решения. Подростки желают чувствовать себя самостоятельными и «взрослыми», в то же время нуждаясь в поддержке и заботе со стороны родителей. Для данного возрастного периода разобщённый уровень эмоциональной связи является нормальным.

В исследовании уровня семейной сплочённости в идеальной семье нужно отметить, что большинство также выбрали разобщённый уровень эмоциональной связи между членами семьи (30 из 55 исследуемых). Это может говорить о том, что в юношеском возрасте подростки стремятся к самостоятельности и «взрослости», являющейся нормой для данного возрастного периода [3].

На рис. 2 предоставлены результаты исследования детско-родительских отношений по следующим шкалам: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность, фактор близости, фактор критики по методике «Подростки о родителях» среди подростков юношеского возраста [4].

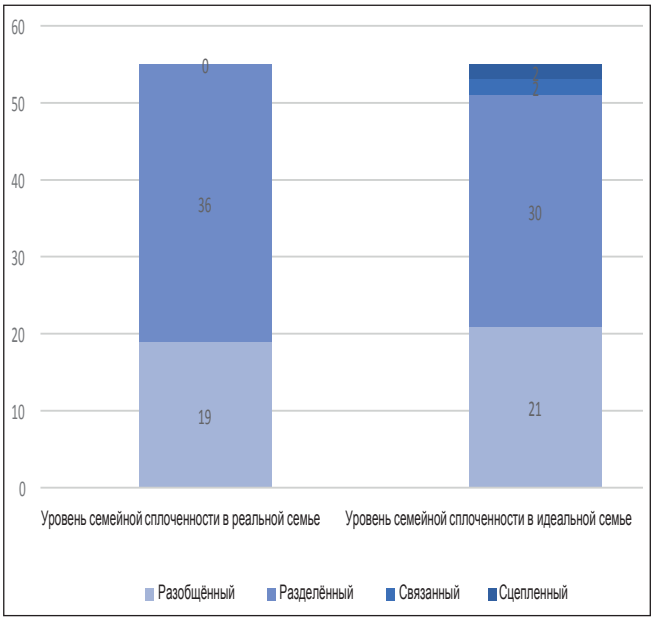


Рис. 1. Результаты исследования уровня семейной сплоченности по методике «Шкала семейной адаптации и сплочённости», баллы

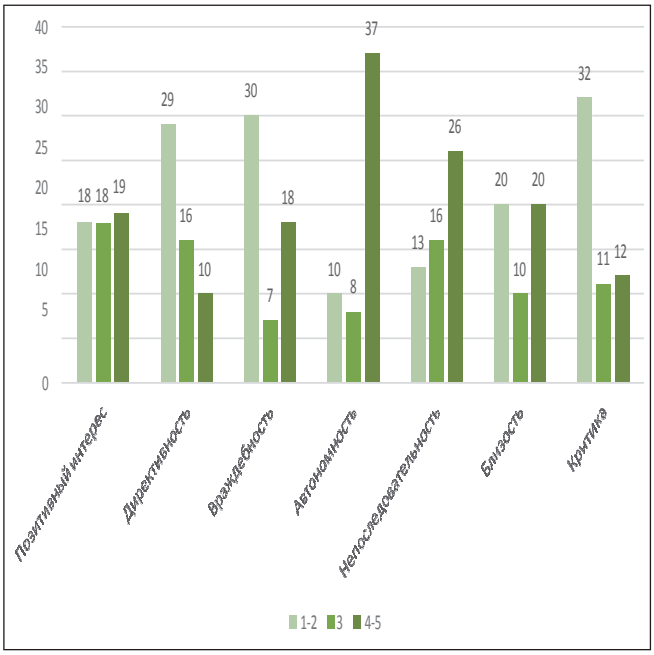


Рис. 2. Результаты исследования детско-родительских отношений по методике «Подростки о родителях», баллы

В результате исследования было выявлено, что по шкале позитивного интереса преобладают высокие значения. В таких семьях к подросткам родители относятся с любовью и заботой, взаимоотношения строятся на доверии и принятии, подростки обращаются за помощью к родителям в стрессовых ситуациях. По шкале директивности преобладают низкие значения. В семьях с низким уровнем директивности нет жесткого контроля над подростком, родители не используют манипуляции и власть над ребёнком, наказания соразмерны с поощрением. В семьях с низким уровнем враждебности присутствует взаимопонимание, забота и любовь по отношению к ребёнку, эмоциональная связь хорошо налажена. По шкале автономности преобладают высокие значения, что свидетельствует об отсутствии гиперопеки, родители для подростка кажутся снисходительными и нетребовательными, редко поощряют или наказывают, не обращают внимания на воспитание. В семьях с высоким уровнем непоследовательности присутствует резкая смена стилей воспитания, что представляет собой переход от строгого до мягкого стиля воспитательных приёмов. Подросток в такой семье испытывает постоянный стресс из-за неизвестности того, как с ним поведут себя родители. По шкале близости преобладают как низкие, так и высокие значения. При низких значениях преобладает эмоциональное отвержение от подростка, нежелание контактировать с ним и привязываться. При высоких значениях преобладает эмоциональная близость, теплые чувства к подростку и принятие ребёнка родителями. По шкале критики преобладают низкие значения. В семьях с низким уровнем критики отсутствует высокая заинтересованность в подростке и тотальный контроль родителя в отношении своего ребёнка, что превращается в безнадзорность и полную свободу действий.

Исходя из результатов, можно сделать вывод, что в семьях почти полностью отсутствуют нормальные (средние) значения среди исследуемых, а выделяются именно высокие либо средние значения. Это может говорить нам о том, что большинство родителей выбирают либо строгий, либо мягкий стиль воспитания подростков, который впоследствии приводит к достаточно сложному пути прохождения кризиса в юношеском периоде.

На рис. 3 предоставлены результаты исследования представлений подростка о стиле семейного воспитания по следующим шкалам: гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований-обязанностей, недостаточность требований-обязанностей, чрезмерность требований-запретов, недостаточность требований-запретов,

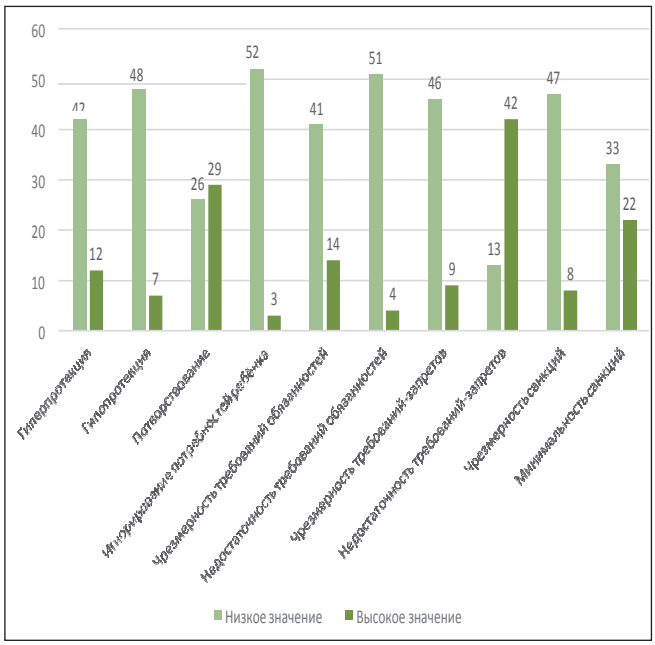


Рис. 3. Результаты исследования представлений подростка о стиле семейного воспитания по методике «Родителей оценивают дети», баллы

чрезмерность санкций, минимальность санкций по методике «Родителей оценивают дети» среди подростков юношеского возраста [4].

Исходя из результатов исследования представлений подростка о стиле воспитания, нужно отметить, что среди всех испытуемых выделяются два предпочитаемых стиля воспитания: потворствование и недостаточность требований-запретов [5]. Стиль «потворствование» предполагает удовлетворение всех потребностей подростка родителями. Они балуют его и стараются во всем угодить. Родители же объясняют выбор такого стиля воспитания тем, что их ребёнок ещё маленький и «слабый» для внешнего мира, подросток для них исключительный и является центром всей вселенной. При потворствовании родители бессознательно проецируют на подростков свои ранее неудовлетворённые потребности и ищут способы их удовлетворения за счет воспитательных действий.

Стиль «недостаточность требований-запретов» предполагает полную свободу действий для подростка, даже при наличии запретов ребенок легко их нарушает. Наказания за этим не последует, родители – не авторитет для подростка и не хотят устанавливать сами определенные рамки в поведении детей.

Можно сделать вывод, что в большинстве семей преобладают достаточно свободные стили воспитания, где дети могут быть предоставлены самим себе, а родители при этом поощряют поведение подростков. Такие подростки нередко имеют гипертимный тип акцентуации характера (по К. Леонгарду) со следующей характеристикой: повышенный фон настроения, неудержимая активность, жизнерадостность и оптимизм, неразборчивость в выборе знакомств, стремление к лидерству, высокая или завышенная самооценка, быстрая адаптация к новой обстановке, поверхностность, легкомысленность. Может присутствовать тенденция к девиантному поведению и неспособности установить тесную эмоциональную связь [6]. Было выявлено, что зависимость присутствует только между стилем воспитания «потворствование» и образом реального родителя в уровне семейной адаптации [7]. Это говорит о том, что хаотическая система адаптации к стрессорам, проявляющаяся в неустойчивости воспитания и ограниченном руководстве, напрямую зависит от стиля потворствования, который предполагает идеализацию подростка родителями и удовлетворение всех его потребностей. В реальной семье подростку выделяют много свободы, в которой он становится хозяином собственной жизни. В представлении подростков нет того «идеального» стиля воспитания для «идеального» родителя, где имеется несбалансированность типов (разделённый тип сплочённости и хаотичный тип адаптации). Исходя из вышесказанного, можно отметить, что самый часто встречаемый стиль воспитания в реальных семьях – это предоставление практически полной свободы подростку.

Нынешнее воспитание подростков можно связать с тем, что родители бессознательно проецируют на подростков свои ранее неудовлетворённые потребности в любви, заботе, свободе и ласке из-за «постсоветского» воспитания времен перестройки 90-х годов. Стоит отметить, что полученные данные свидетельствуют о тенденции быть принятыми и жить в той семье, где их потребности учитываются, а особенности мировоззрения не осуждаются, поэтому в случае, когда нет конструктивного взаимодействия в семье, а присутствуют завышенные требования, непонимание того, что подростки – это полноценные личности со своими пределами и ресурсными ограничениями и т. д., они испытывают глубокую обиду, происходят конфликты на почве противоречий между потребностями и целями родителей и их собственными, что наносит порой неисправимый вред внутрисемейной атмосфере [8]. Так, подростки испытывают острую нехватку родительской любви, их неудовлетворенные желания формируют негативный образ семьи, и за счет этого их сознание отторгает родительское поведение, которое для них становится неприемлемым в будущем.

Таким образом, подводя итог, можно сделать вывод о том, что в сознании многих подростков формируется негативный образ семьи как таковой, эмоциональная отверженность родителей. Чтобы численность подобных ситуаций сократилась, родителям и педагогам необходимо не забывать о важности доверительных отношений. Отношения, построенные на доверии, приводят к тому, что действия взрослых в любом случае станут определяющим фактором формирования родительского образа в представлении детей. Эмоциональная близость, безоговорочное принятие подростка – те качества, которые должны определять взаимоотношения между родителем и ребенком в обязательном порядке, что является особенно важным в современных, активно меняющихся условиях жизни, давать понимание базиса развития подростка.

Библиографический список

1. Абдиева Г.И. Юношеский возраст как период личностно-профессионального самоопределения и становления. *GLOBUS*. Научный журнал. 2021; Т. 7, № 2 (59).
2. Адеева Т.Н., Скворцова А.С. Образ идеального родителя у представителей разных возрастных групп. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 202; Т. 28, № 2: 76–83.
3. Сторожева Ю.А. Взаимосвязь образа родителей и самоотношения в юношеском возрасте. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 2, № 4.
4. Шафер Е. *Тест «Подростки о родителях»*. Модификация З. Матейчика, П. Ржичина. ADOR, 1983.
5. Фурманов И.А., Аладьин А.А. *Опросник Родителей оценивают дети*. РОД. 1999.
6. Зотова Д.И. Проблемы классификаций стилей родительского воспитания. *Вестник магистратуры*, 2023; № 4-3: 139.
7. Жигалин С.С. *Психологическое исследование адекватности родительских позиций в семьях подростков*. 2019: 78–82.
8. Колодина А.В. Представления родителя о ребенке как фактор детско-родительских отношений. *Вестник Омского университета*. Серия: Психология. 2016; № 2: 69–77.

References

1. Abdieva G.I. Yunosheskij vozrast kak period lichnostno-professional'nogo samoopredeleniya i stanovleniya. *GLOBUS*. Nauchnyj zhurnal. 2021; T. 7, № 2 (59).

2. Adeeva T.N., Skvorcova A.S. Obraz ideal'nogo roditelya u predstavitelej raznyh vozrastnyh grupp. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 202; T. 28, № 2: 76-83.
3. Storozheva Yu.A. Vzaimosvyaz' obraza roditelej i samootnosheniya v yunosheskom vozraste. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 2, № 4.
4. Shafer E. *Test «Podrostki o roditelyah»*. Modifikaciya Z. Matejchika, P. Rzhichina. ADOR, 1983.
5. Furmanov I.A., Alad'in A.A. *Oprosnik Roditelej ocenivayut deti*. ROD. 1999.
6. Zotova D.I. Problemy klassifikacij stilej roditel'skogo vospitaniya. *Vestnik magistratury*, 2023; № 4-3: 139.
7. Zhigalin S.S. *Psihologicheskoe issledovanie adekvatnosti roditel'skih pozicij v sem'yah podrostkov*. 2019: 78-82.
8. Kolodina A.V. Predstavleniya roditelya o rebenke kak faktor detsko-roditel'skih otnoshenij. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya: Psihologiya. 2016; № 2 :69-77.

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-297-299

Pleshko A.A., *teacher, A.G. Schnittke Moscow State Institute of Music (Moscow, Russia), E-mail: monoopera@yandex.ru*

MENTAL MAP AS A METHOD OF FORMING EFFECTIVE SINGING IN PROFESSIONAL TRAINING OF VOCAL ART. The objective of the study is to present principles of organizing a student's creative independent work on creating a mental map, which form an individual understanding of all the necessary elements of analyzing the artistic content of a musical work, and understanding their own actions in the process of singing. The scientific novelty lies in the development of a method for a student vocalist to construct a mental map as a method of organizing artistic ideas, creative tasks, vocal and performing concepts and the formation of visual structuring skills. The use of a mental map in training a singer-actor is a significant addition to the process of meaningful learning, which excludes the memorization method, which consists of repeated oral repetition of performed works by beginning singers, which excludes understanding of the artistic content of the composition. Meaningful singing presupposes a deep understanding of the musical form of a vocal work, the ability to determine connections in musical and dramatic meaning, and the manifestation of the ability to correlate vocal-articulatory techniques with the expressiveness of the created image of the work. The work of a student vocalist with a mental map develops the performance concept of the work, constructs the principle of interpretation, reveals the characteristics of the genre, and shows creative initiative. In the process of creating a mental map, the student has the opportunity to visually reflect ideas and create a general concept of the vocal image of the work. A mental map, which is an effective form of developing a student's logical and semantic modeling of the creative process, helps to improve the professionalism of a singer-actor. As a result, the effectiveness of using a mental map in the process of training a student vocalist was demonstrated.

Key words: **method, mental map, composer, musical composition, vocal art, individuality, artistic image**

А.А. Плешко, *преп., Московский государственный института музыки имени А.Г. Шнитке, г. Москва, E-mail: monoopera@yandex.ru*

МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВЕННОГО ПЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ВОКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

Целью настоящего исследования является представление принципов организации творческой самостоятельной работы студента над созданием ментальной карты, которые формируют индивидуальное понимание всех необходимых элементов анализа художественного содержания музыкального произведения, осмысление собственных действий в процессе пения. Научная новизна заключается в разработке метода работы студента-вокалиста в построении ментальной карты как метода организации художественных идей, творческих задач, вокально-исполнительских концепций и формирование умения визуального структурирования. Применение ментальной карты в обучении певца-актера является значимым дополнением процесса осмысленного обучения, что исключает метод запоминания, заключающийся в многократном устном повторении исполняемых произведений начинающими певцами, не допускающим понимания художественного содержания сочинения. Осмысленное пение предполагает глубокое понимание музыкальной формы вокального произведения, умение определить связи с музыкальным и драматургическим смыслами, проявление способности соотнести вокально-артикуляционные приемы с выразительностью созданного образа произведения. Работа студента-вокалиста с ментальной картой выявляет исполнительский замысел произведения, конструирует принцип интерпретации, раскрывает характеристику жанра, проявляет творческую инициативу. В процессе создания ментальной карты у студента появляется возможность наглядно отразить идеи и создать общую концепцию вокального образа произведения. Ментальная карта является эффективной формой развития у студента логико-смыслового моделирования творческого процесса, способствует совершенствованию профессионализма певца-актера. В результате продемонстрирована эффективность применения ментальной карты в процессе обучения студента-вокалиста.

Ключевые слова: **метод, ментальная карта, композитор, музыкальная композиция, вокальное искусство, индивидуальность, художественный образ**

В настоящее время существует множество методик по обучению сольному академическому пению, которые несут в своем содержании традиции и новаторство. Формирование профессионализма у студентов-вокалистов имеет индивидуальную форму обучения, раскрывая творческий потенциал с использованием имеющегося методического опыта, который постоянно пополняется новыми идеями. Актуальность работы связана с поиском эффективного метода обучения профессиональному вокальному искусству, связанного с процессом визуализации мышления, где выявляются личностные качества студента, креативность и развивается коммуникативная компетентность, в процессе учебно-творческой работы с педагогом по сольному пению и концертмейстером.

В ходе формирования профессиональных навыков у начинающих певцов-актеров важной и обязательной является работа над вокальным образом. Образная выразительность вокального произведения развивает навыки действенного пения, раскрывающего идею и смысл музыкально-сценического образа с ясным отражением сверхзадачи. Однако существующие методы построения действенной партитуры вокального произведения в процессе обучения певца-актера разнятся в показателях своих результатов.

Актуальным является проблема формального, недостаточно осмысленного пения в процессе занятий начинающего певца. Практика вокальной педагогики постоянно дополняется методическими инициативами преподавателей и должна использовать приемы для формирования осмысления студентом художественного содержания произведения в процессе занятий сольным пением. Формальное, неглубокое осмысление студентом содержания музыкального произведения превращает творческий процесс в выработку рефлексов, напоминающих дрессуру, что не способствует проявлению самобытности будущего исполнителя. Поиск дополнительных эффективных методов в обучении молодых певцов в рамках традиционных форм обучения послужил целью проведения авторского исследования, которое необходимо и своевременно, в изучении и решении проблемы неосмысленного пения.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

– рассмотреть понятие «ментальная карта» и обосновать возможность применения моделирования интеллектуальной схемы, раскрывающей замысел вокального произведения в рамках профессионального обучения студентов певцов-актеров;

– разработать принципы создания ментальной карты в рамках дисциплины «Сольное пение» для студентов по направлению «Музыкально-театральное искусство»;

– проанализировать результаты использования метода работы с ментальной картой в учебном процессе, позволяющего выявлять связи между музыкальными и драматическими элементами и раскрывать художественную ценность произведений, формирующую профессиональное исполнительское творчество.

Научная новизна исследования состоит в обосновании применения ментальной карты, использование которой совершенствует апробированные методы воспитания профессиональных певцов-актеров и процесс формирования общеучебных умений и навыков у студентов-вокалистов, а также активно развивает кратковременную, долговременную, семантическую, образную память в процессе переработки информации и обмена ей.

В исследовании использован метод анализа педагогической и методической литературы о сущности творческого процесса в обучении певцов-актеров, который помог систематизировать особенности использования технологии ментальной карты в процессе обучения вокальному искусству.

Теоретическую базу исследования составили труды, посвящённые развитию когнитивных, познавательных и аналитических функций, – Буренковой Н.В., Голубовой В.М., Масленниковой А.А., а также исследования, касающие-

ся теории, истории и методики вокального искусства и применения на практике – Кизина М.М., Лаптева Е.С., Покровского, Б.А., Савинова Н.Н., Сладкопевеца Р.В.

Практическая значимость заключается в возможности использования предложенного метода работы с ментальной картой дополнительно к основной форме обучения в классе сольного пения как усовершенствованного способа анализа музыкально-драматургической формы вокальных произведений, что упрощает работу над музыкальным произведением и развивает творческий потенциал студента.

«Ментальная карта», или «Интеллект-карта» и термин *mind map* были представлены в 1974 г. британским психологом Тони Бьюзеном [1, с. 20]. В России разрабатывали методологию ментальной карты Бершацкий М.Е. и Бершацкая Е.А. Существует сайт Бершацкого М.Е. (http://bershadskiy.ru), предназначенный для знакомства с материалами по ментальным картам, где предоставлена исчерпывающая информация о сути этой методологии. Достоинством этого метода визуализации процессов мышления является возможность использовать его содержание в различных сферах, в том числе и музыкальной педагогике. Содержание метода ментальной карты согласуется со структурой занятий по сольному пению и дает возможность применять технологию ментальной карты со студентами разного уровня вокальной подготовки.

Несложная теория построения ментальной карты, которая заключается в способе переработки информации, открывает новые способы для тщательного и глубоко осмысленного анализа содержания музыкальной формы произведения, стихотворного текста и техники вокального исполнительства. В процессе освоения начинающими певцами вокальных произведений осуществляется включение личности во взаимодействие с художественным содержанием нотного материала, проявление коммуникативной направленности в процессе совместной с педагогом и концертмейстером деятельности по составлению интеллект-карт. Студентам необходимо осмыслить и понять полученные знания по основам вокальной методики в рамках школы пения, которая формирует его профессиональные качества певца-актера. «Понятие «школа пения» характеризуется творческим процессом, состоящим из двух равнозначимых составляющих, таких как:

– вокально-техническое мастерство, где основой являются вокально-технические принципы;

– ментальная модель, сформированная на основе особенностей психологического строя русской нации, традиций, истоков её музыкальной культуры и специфики духовно-исторического развития» [2, с. 15].

Отсутствие осмысленности основ вокальной методики и полного понимания содержания школы пения приводит к тому, что студент не способен самостоятельно работать над осмыслением художественного содержания произведения. На практических занятиях по сольному пению у студентов-вокалистов выявляется недостаточный уровень сформированности коммуникативных навыков. Студенты не всегда способны аргументировать свои выступления, делать обобщенные выводы, конкретизировать ответы на поставленные музыкальной драматургией вопросы относительно художественного смысла вокальных произведений. У начинающих певцов возникает затруднение в самостоятельной работе над вокальным образом в песнях, романсах, ариях, что лишает возможности обмена мнениями с педагогом и концертмейстером о художественном содержании вокальной классики.

Студенты способны самостоятельно выучить и спеть вокальную партию произведения, проявляя воодушевление, но в процессе занятий с педагогом над художественным смыслом песни, романса, арии не могут раскрыть собственное понимание. В процессе самостоятельной работы студента-вокалиста над художественным образом произведения и анализа техники пения необходимо создание схемы ментальной карты, которая способна раскрыть драматургию и решить необходимые для исполнения творческие задачи актерского воплощения музыкального образа. «Пение – выявление тончайших нюансов человеческой души» [3, с. 193].

Самостоятельная работа начинающего певца при создании ментальной карты, расшифровывающей и конкретизирующей исполнительские задачи, демонстрирует интеллектуальный способ восприятия, обработки и представления информации. Графический метод изображения анализа вокального произведения, логико-смыслового моделирования драматургического образа позволяет сформировать необходимое понимание смыслов музыкально-драматургического содержания. Самостоятельное осмысление студентом музыкального материала вокальных произведений с помощью логических и смысловых конструкций формирует процесс действенного пения.

Существуют «педагогические условия организации самостоятельной работы по моделированию художественного образа произведения студентами в процессе профессиональной подготовки:

– задачный характер самостоятельной работы студентов;

– адекватность формы самостоятельной работы студентов в структуре познавательной деятельности;

– направленность содержания самостоятельной работы студентов на развитие профессиональных умений и фундаментальных знаний;

– обеспечение взаимосвязи самостоятельной работы студентов с их будущей профессиональной деятельностью;

– индивидуализация самостоятельной работы студентов, овладение студентами культурой умственного труда;

– представленность всех типов самостоятельной работы» [4, с. 6].

Моделирование художественного образа методом работы с ментальной картой позволяет студенту создавать формальные модели вокальных исполнительских приемов, которые решают проблему распознавания структуры и смысла произведения. Образующаяся модель вокального образа, представленная в виде ментальной карты, помогает визуализировать и анализировать произведение целиком. В процессе создания ментальной карты формируются составляющие моделирования:

– абстракция: осмысление существенных художественных характеристик вокальных произведений и их форма видения;

– формализация: преобразование данных о вокальном образе произведения в формальные структуры с дальнейшим анализом и осмысленностью;

– моделирование: создание формальных моделей вокального образа, отражающих структуру и смысл художественного содержания;

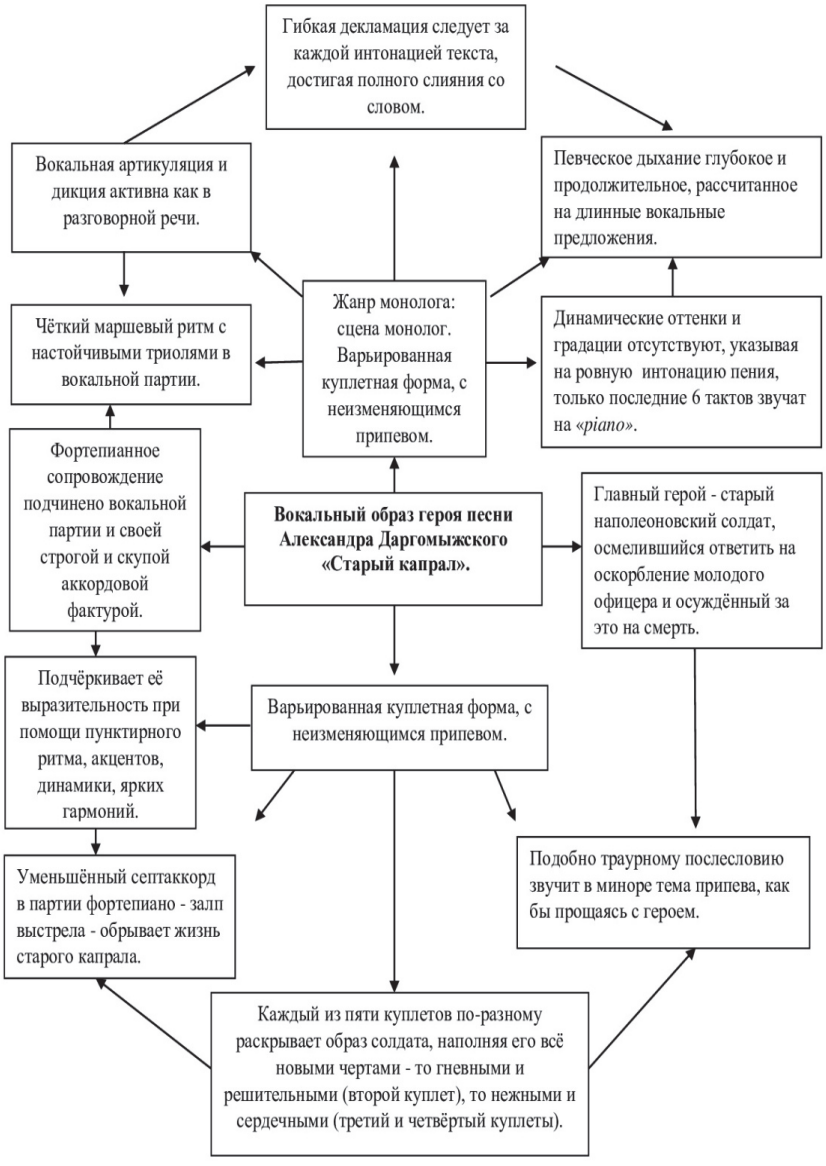


Схема 1. Образец ментальной карты

– анализ: изучение и интерпретация вокального произведения как модели для дальнейшего формирования знаний.

Работа студента над созданием ментальной карты находит применение в области вокального искусства и актерского мастерства – двух составляющих, без которых невозможно профессиональное исполнительство. Такой вид творчества помогает начинающему певцу-актеру точнее понять структуру произведения и вокально-технические задачи для его исполнения, создавать собственные художественные образы, выделить главные и второстепенные задачи в исполнении вокального произведения не в теории, а на практике. «Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми развивает основы теоретического сознания и мышления, а также творчески личностный уровень осуществления практических видов деятельности. Изложение знаний реализуется способом восхождения от абстрактного к конкретному, в котором используются содержательные абстракции, обобщения и теоретические понятия» [5, с. 8].

Существует компьютерная программа по составлению ментальных карт, но более удобный и доступный вариант – использование листа бумаги, в центре которого обозначаем «идею» (художественное содержание произведения), далее выделяем «подидеи» (выразительность, вокальную интонацию) с оптимальным количеством до шести. Каждая «подидея» делится на несколько «подидей» второго уровня (техника пения, техника актерского мастерства), а для наглядности и дальнейшего удобства работы текст может быть заштрихован в разные цвета. Студенту в процессе работы над музыкальным произведением «необходимо обозначить прекрасные выразительные интонации в романсах» [6, с. 338]. Все фрагменты заметок в ментальной карте связываются между собой пунктирными линями с указанием стрелок, а сама схема карты может быть вариативной и многообразной. (См. схему 1).

Автор ментальной карты по разбору музыкального произведения может отражать в ней все свои мысли и по необходимости помещать в созданные графические ячейки рисунки, символы, которые наиболее полно раскрывают характер и содержание песни, романса, арии и т. д.

Студенты могут познакомиться с методом создания ментальной карты на занятиях по методике вокального искусства или в классе сольного пения, где педагог даст необходимые рекомендации и советы. Составление ментальной карты является частью творческого, увлекательного процесса, основные этапы которого определил Тони Бьюзон в своей книге «Супермышление»:

– нужно использовать эмфазу (выразительность, выделение и подчеркивание;
– необходимо ассоциировать;
– стремиться к ясности выражения мыслей;
– вырабатывать свой стиль;
– соблюдать иерархию мыслей;
– использовать номерную последовательность в изложении своих мыслей.

В процессе создания ментальной карты студент связывает одну мысль с другой, и формируется понимание построения художественного образа вокального произведения. Расчлененная информация о музыкальной форме и драматургическом содержании песни, романса, арии, роли-партии в музыкальном спектакле приобретает упорядоченность, отражающую установленные взаимосвязи развития действия и раскрывающую замысел автора.

«Уточнение всех имеющихся обозначений и ремарок автора приближает исполнителя к наиболее адекватной интерпретации композиторского замысла, помогает ему «вжиться» в замысел автора, сделать мысли и чувства персонажа своими, чтобы в процессе исполнения произведения передать эти ощущения и убедить в них слушателей» [7, с. 198].

Составляя ментальную карту, автор не должен забывать об отличительных принципах этого метода, где наглядность, дающая возможность легко воспринимать содержание произведения зрительно или логически, создает убедительную ясность. Созданная студентом ментальная карта является его субъективным видением смысла произведения, проявлением индивидуальной особенности эмоционального отношения к формированию художественного образа. «Представление – это создание, конструирование конкретных образов предметов и явлений, которые ранее воздействовали на наши органы чувств и которые мы когда-либо воспринимали. Основная особенность представления заключается в том, что это образ предмета, который – на основе предшествовавшего сенсорного воздействия – воспроизводится в отсутствие предмета» [8, с. 59].

Работа над анализом ментальной карты формирует образную, сенсорную, нестандартную мыслительную связь с возникновением процесса созидания и проявляет творческое мышление с активным развитием мыслительной деятельности, включая обработку информации о музыкальном произведении. Возникают принципиально новые творческие решения проблемных ситуаций в анализе и освоении содержания, формы произведения. В результате приходят самобытные идеи, открытия, образные преставления героев произведения.

Художественный образ вокального произведения, который является центром и основой ментальной карты и основным в творческом процессе певцов-актеров, и его конкретное видение расширяет возможности познания исполнительского искусства. «Необходимо с профессиональной точностью определить те законы, по которым живет мир художественного произведения» [9, с. 109]. Доступность и наглядность данного метода показала отличные результаты в процессе обучения в классе сольного пения и проявилась в отличных экзаменационных выступлениях студентов, способствует уверенной самостоятельности, процессу саморазвития в работе над вокальными произведениями, помогает репрезентировать качества интерпретации. «Идея саморазвития и самореализации является центральной или, по крайней мере, чрезвычайно значимой для многих современных концепций о человеке» [10, с. 1779].

Таким образом, ментальная карта, в основе которой заключено логико-смысловое моделирование, проявила себя как эффективный вид деятельности студентов в процессе совершенствования профессионализма в классе сольного пения и работы над вокальным образом, включая актерское мастерство. Созданная студентом ментальная карта является действенным инструментом для анализа и объяснения сложных творческих явлений в музыкальном искусстве.

Предлагаемый метод работы над формированием и развитием действенного пения у студентов с помощью создания ментальной карты является эффективным и дает возможность более тщательно разработать партитуру мыслей героев произведений, определить эмоциональное наполнение роли-партии.

Работа певца-актера с ментальной картой над песней, романсом, партией-ролью позволяет выявить логические связи и смысловые акценты между музыкальными и драматическими элементами, распознать специфику структуры формы и более полноценно раскрыть и представить в собственном исполнении художественную ценность вокальных произведений.

Библиографический список

1. Бьюзен Т. *Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления*. Москва: Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2021.
2. Кизин М.М. Истоки и традиции русской школы пения. *Искусствоведение*. 2023; № 2: 13–20.
3. Покровский Б.А. *Размышления об опере*. Москва, 1979.
4. Диниц Г.Н. *Самостоятельная работа как средство профессиональной подготовки студентов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
5. Буренкова Н.В. *Моделирование как способ формирования обобщённого умения решать задачи*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
6. Кизин М.М., Лаптев Е.С. Особенности романсового творчества Цезаря Кюи. *Общество: философия, история, культура*. 2023; № 12 (116): 332–342.
7. Сладкопевец Р.В. Работа над созданием художественного образа вокального произведения. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2014; № 3 (59): 196–200.
8. Саидова З.Х., Саидова Ф.Х. Представления как основа познавательной деятельности человека. *Профессиональные представления*. 2019; № 1 (11): 59.
9. Савинов Н.Н. *Мир оперного спектакля*. Москва, 1981.
10. Голубова В.М., Масленников А.А. Формирование креативного «образа я» в юношеском возрасте. *Фундаментальные исследования*. 2014; № 12-8: 1775–1779.

References

1. B'yuzen T. *Intellekt-karty. Polnoe rukovodstvo po moschnomu instrumentu myshleniya*. Moskva: Izdatel'stvo: Mann, Ivanov i Ferber, 2021.
2. Kizin M.M. Istoki i tradicii russkoj shkoly peniya. *Iskusstvovedenie*. 2023; № 2: 13-20.
3. Pokrovskij B.A. *Razmyshleniya ob opere*. Moskva, 1979.
4. Dinic G.N. *Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo professional'noj podgotovki studentov.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
5. Burenkova N.V. *Modelirovanie kak sposob formirovaniya obobschennogo umeniya reshat' zadachi.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2009.
6. Kizin M.M., Laptev E.S. Osobennosti romansovogo tvorchestva Cezarya Kyui. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2023; № 12 (116): 332-342.
7. Sladkopevec R.V. Rabota nad sozdaniem hudozhestvennogo obraza vokal'nogo proizvedeniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; № 3 (59): 196-200.
8. Saidova Z.H., Saidova F.H. Predstavleniya kak osnova poznavatel'noj deyatel'nosti cheloveka. *Professional'nye predstavleniya*. 2019; № 1 (11): 59.
9. Savinov N.N. *Mir opernogo spektaklya*. Moskva, 1981.
10. Golubova V.M., Maslennikov A.A. Formirovanie kreativnogo "obraza ya" v yunosheskom vozraste. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014; № 12-8: 1775-1779.

Статья поступила в редакцию 27.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-300-301

***Provotorova O.A.**, teacher, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oaprovotorova@fa.ru*

THE INNOVATIVE ORIENTED DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS THROUGH THE INTERACTION OF A TEACHER-LEADER WITH A PROFESSIONAL BUSINESS ENVIROMENT. The article shows the relevance of the task of developing entrepreneurship in Russia. All opportunities for the development and prosperity of business projects are created. State funds actively finance student startups. The Startup as a diploma program is a great opportunity for students, including support for both scientific and financial, to put their knowledge into practice. The number of the Startup as a diploma program (final qualification works) in 2023 increased by 5 times – up to 504. The objective of the research is to identify the role of the teacher-leader in the development of entrepreneurship in educational organizations. The subject of the article is the teacher and the difference of concepts: leader-teacher and teacher-leader. The practical part of the work lies in the fact that some of its provisions and information material is used in the practice of training students at the Financial University under the Government of the Russian Federation.

Key words: **leadership, organizational culture, educational group, leader, educational institutions, startup, startup project, university startup, startup as diploma, youth entrepreneurship, startup movement, undergraduate startups, teacher leader, study group, company image**

***О.А. Провоторова,** преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oaprovotorova@fa.ru*

ИННОВАЦИОННО ОРИЕНТИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ЛИДЕРА С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БИЗНЕС-СРЕДОЙ

В статье раскрыта актуальность задачи развития предпринимательства в России. Создаются все возможности для развития и процветания бизнес-проектов. Государственные фонды активно финансируют студенческие стартапы. Программа «Стартап как диплом» – это отличная возможность для студентов, включая поддержку, как научную, так и финансовую, применить на практике свои знания. Количество ВКР (выпускных квалификационных работ) в 2023 году выросло в 5 раз – до 504. Цель исследования заключается в выявлении роли преподавателя-лидера в развитии предпринимательства в учебных организациях. Предметом выступает преподаватель-лидер и разница понятий лидер-преподаватель и преподаватель-лидер. Практическая значимость работы заключается в том, что некоторые ее положения и информационный материал могут использоваться в практике подготовки студентов в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации.

Ключевые слова: **лидерство, организационная культура, учебная группа, лидер, образовательные учреждения, стартап, стартап-проект, студенческий стартап, университетский стартап, программа «Стартап как ВКР», программа «Стартап как диплом», молодежное предпринимательство, стартап-движение, магистранты-стартаперы, преподаватель-лидер**

Тему формирования организационной культуры в учебных группах мы начали изучать в 1999 году и были на тот момент энтузиастами-пионерами в научной практике. Материалы использовались как для подготовки менеджеров в Курской региональной бизнес-школе, так и в работе с подростками в детских летних лагерях в России и США [1]. Мы рассматривали стартап как вариант выпускной квалификационной работы (ВКР), подтверждающий практическими действиями результат обучения и получения актуальных знаний, применимых в региональной экономике [2].

Стартап – (от англ. startup ‘стартующий’) – это юная компания или проект, цель которого реализовать и масштабировать новую бизнес-идею.

Идея программы “Стартап как диплом” и ее реализация пришла в Россию из США. Высшие учебные заведения Кремниевой долины выступают мотивирующим инструментом для студентов разных специальностей, объединяя их в команды, стимулируют запускать свои предпринимательские проекты и оказывают им финансовую поддержку.

История развития проектов-стартапов берет свое начало с конца 30-х годов XX века в Америке, в Стэндфордском университете. Университет поддержал идею двух студентов, которые начали создавать свой стартап, как часто это бывает, в гараже. Это были Уильям Хьюлетт и Дэвид Пакард. Данная история послужила отправной точкой в Кремниевой долине, известной как благоприятная зона для создания стартапов и венчурных инвесторов. В современной действительности здесь ежедневно проводят около 50 митапов, где предприниматели презентуют свои идеи.

В России впервые защита диплома в форме стартапа была осуществлена в Дальневосточном федеральном университете в 2017 году (ДВФУ). Студент Школы экономики и менеджмента Е. Перельман представил бизнес-проект в качестве ВКР по продаже медицинской разработки. Основная идея проекта “Стартап как диплом” заключается в том, что студент не защищает традиционный диплом, а создает свой бизнес-проект. Цель проекта – дать возможность студентам реализовать свои идеи, работая в команде с научным руководителем, наставником, однокурсниками и студентами-партнерами из других областей: финансистами, юристами, маркетологами, разработчиками и бухгалтерией.

2021 год был объявлен в России Годом науки и технологий, тогда же Правительством Российской Федерации программа “Стартап как диплом” была включена в национальный проект “Наука и университеты”.

Цель исследования заключается в выявлении роли преподавателя-лидера в развитии предпринимательства в учебных организациях.

Предметом исследования является преподаватель-лидер и разница понятий лидер-преподаватель и преподаватель-лидер.

Практическая значимость работы заключается в том, что некоторые ее положения и информационный материал используются в практике подготовки студентов в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации.

В данной статье решаются следующие задачи:

1. Провести исторический экскурс в программу “Стартап как диплом” в России и рассмотрение различных подходов по внедрению данной программы в университетах России; выявление основных составляющих программы “Стартап как диплом”.

2. Выявить, как преподаватель-лидер формирует или способствует развитию инновационных учебных организаций.

3. Определить задачи развития предпринимательства в России и то, как их решает преподаватель иностранных языков.

Следует отметить, что 22 февраля 2022 года была одобрена Концепция построения и развития молодежного предпринимательства в рамках высшего образования на заседании совета Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Согласно статистике, можно проследить положительную тенденцию внедрения программы “Стартап как диплом” в высших образовательных учреждениях.

Изучим статистику: 48 университетов включены в программу “Стартап как диплом” в 2019–2020 учебном году, что составляет всего 7% от общего числа образовательных учреждений высшего образования. Уже 101 университет вовлечен в программу в 2021–2022 учебном году, а 2023 году это число выросло в 5 раз – до 504 [3].

Очевидно, что в ближайшие несколько лет основные высшие ученые заведения присоединятся к программе “Стартап как диплом”, тем самым начнут возрождать предпринимательство в России не только как экономическую составляющую развития регионов и страны в целом, но и как образ жизни и мышления нового поколения.

Какие критерии программы определяют в ведущих университетах России?

1. Студентом учреждена коммерческая организация, он лично зарегистрирован как индивидуальный предприниматель или как самозанятое лицо.

2. Действующий проект должен иметь MVP (для бакалавров) и первые продажи (для магистров).

3. Студент является участником проекта профессиональных инвесторов, акселерационных программ либо участником грантовой программы университета;

4. Студент является получателем государственных грантов на реализацию своего проекта;

5. Команда проекта должна работать на условиях трудового договора [4].

Кроме критериев входа в программу, у студентов и их научных руководителей есть вопросы по структуре работы. Есть рекомендации, которые состоят из следующих частей:

1. Вводная часть: теоретическое описание идеи стартапа, потенциал для реализации, новизна, анализ рынка, конкурентов, масштабируемость. Актуальность.

2. Основная часть: раскрытие описания работы по созданию MVP, описание действий по созданию стартапа, описание действий по формированию внутренней среды организации, описание комплекса маркетинга и организации первых продаж, оценка достигнутых экономических результатов и прогноз финансово-экономических показателей.

3. Заключительная часть: направления дальнейшего развития стартапа, направления решения выявленных в ходе реализации стартапа проблем, конкретные предложения по масштабированию предложенного бизнеса [5].

С какими проблемами сталкиваются университеты и студенты?

Основная сложность, которую отмечают участники процесса, – отсутствие единого нормативного документа, методологических правил.

Каждое учебное заведение решает самостоятельно, какие внутренние документы принять, как организовать весь процесс. Это усложняет процесс внедрения программы «Стартап как диплом» по университетам России, так как возникают сложности разработки собственных документов и критерии введения программы "«Стартап как диплом» в вузах России.

Вторая основная проблема, которую активно обсуждают эксперты, – это недостаточность квалифицированных кадров. Существует большая проблема в наличии преподавателей-практиков, готовых выводить проекты в реальные стартапы. Проблема заключается в отсутствии взаимодействия лидеров-преподавателей с преподавателями-лидерами. Зачастую у лидера-преподавателя отсутствует ученая степень, а у преподавателя-лидера нет необходимого практического опыта. Решением данного вопроса будет взаимодействие, построение внутри университетов бизнес-акселераторов, прохождение стажировок преподавателями, а не только курсов повышения квалификации, которые часто вновь являются теорией.

Программа «Стартап как диплом» для университетов – это вызов для трансформации формата обучения. В университетах формируются экспертные советы, привлекаются лидеры индустрий, постепенно эти люди входят в университет и становятся спикерами, преподавателями, экспертами, менторами.

Привлекать лучших практиков в университеты крайне сложно, если нет ярких проектов, масштабируемых стартапов. Университетам необходимо искать новые пути и возможности для привлечения успешных практиков. Другая сложность, с которой сталкиваются студенты, – это внеурочные часы, которые не включены в учебные планы. Во многих университетах не существует четкого формата защиты «Стартап как диплом». Студенты вынуждены писать теоретическую часть, которая совпадает с традиционным дипломом, и описывать бизнес-проект, стартап. Параллельно с проектом «Стартап как диплом» Минобрнауки внедряет концепцию университетского предпринимательства через развитие экосистемы взаимодействия студентов, профессорско-преподавательского состава и региональных предпринимателей.

Таким образом, создаются бизнес-школы, такие как "Школа фермера" от Россельхозбанка. Данные программы способствуют созданию благоприятной среды и являются проводником между региональным реальным сектором бизнеса и молодыми специалистами. В свою очередь, подобные программы мотивируют профессорско-преподавательский состав к изучению не только теоретических подходов, но и к исследованию положительного опыта в своих регионах на примере действующих компаний.

Исследуя группы студентов и дав возможность выбора проекта "Стартап как диплом", мы можем предоставить подробную статистику количества предпринимателей и исполнителей в учебной группе.

Такой подход к выбору вида дипломной работы поможет научным руководителям и работодателям опираться на сильные стороны студентов не только с точки зрения научных знаний, но и работы в команде, лидерские качества, зоны ответственности и умение брать ответственность за свою жизнь и решения в ней.

Какие основные идеи позволяет реализовать программа "Стартап как ВКР"

1. Реализация бизнес идеи.
2. Применение теории на практике.
3. Навык работы в команде.
4. Поддержка университета.
5. Прокачка навыков составления бизнес-плана.
6. Прокачка навыков общения с внешними заказчиками, инвесторами.
7. Получение первой прибыли.
8. Запуск своего бизнеса во время или после обучения.
9. Возможность включения ВКР-стартапа в портфолио или резюме.

Мы уверены, что студенты-лидеры будут вовлечены в проект "Стартап как диплом" с интересом и желанием получить результат в виде успешного проекта. Будут участвовать во всех активностях, связанных с ростом проекта, вникать в детали на всех этапах. А это и есть основная наша задача – помогать, поддерживать, развивать знания, умения и навыки студентов.

Мы предлагаем рекомендации для учителей иностранных языков по вопросу о том, как формировать предпринимательские навыки у студентов, которые готовы участвовать в программе "Сиартап как диплом":

1. Активно коммуницировать со студентами: студенты хотят быть услышанными, полезными и вовлеченными в процесс обучения.

2. В онлайн-коммуникации со студентами необходимо быть гибкими, актуальными, полезными, краткими, эмоционально узнаваемыми, доступными и простыми, говоря о сложном.

3. Необходимо четко обозначать цели программы: студенты не готовы проводить время без четкого понимания того, для ЧЕГО это каждому лично необходимо.

4. Показывать важность проделанной работы для каждого участника процесса, как это может быть оценено или оплачено.

5. Показывать важность включенности каждого студента в общее дело и каждого звена проекта, ценности для общества и реализации каждого.

6. Активное привлечение студентов к мероприятиям, новым курсам, знаниям. Привлечение к мастер-классам наставников-практиков, умеющих заинтересовать студентов, дающих обратную связь, поддерживающих их. Важна причастность к сильному сообществу, актуальному в индустрии.

7. Проведение интересных форматов лекций: TED-конференций, мастер-классов, экскурсий на производства, посещений музеев в компаниях, стажировок.

8. Взаимодействие профессиональных сообществ. Доступ к экспертам.

Библиографический список

1. Шейн Э. *Организационная культура и лидерство*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Питер, 2013.
2. Провоторова О.А. Роль лидера (преподавателя) в формировании организационной культуры в учебных группах. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 183–185.
3. Ершова И.В., Петраков А.Ю. Программа «Стартап как ВКР» — драйвер развития молодежного предпринимательства. *Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)*. 2023; № (8): 17–28.
4. Кирьякова А.В., Спешилова Н.В., Гореликова-Китаева О.Г. Проблемы и преимущества защиты выпускной квалификационной работы в форме стартапа. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2021; № 1 (229): 47–55.
5. Мухамедиева С.А., Трусов А.Н., Трусова Н.М. Стартапы и высшая школа: проблемы и перспективы. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2019; № 4 (36): 140–144.

References

1. Shejn `E. *Organizacionnaya kul'tura i liderstvo*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2013.
2. Provotorova O.A. Rol' lidera (prepodavatelya) v formirovanii organizacionnoj kul'tury v uchebnyh gruppah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 183-185.
3. Ershova I.V., Petrakov A.Yu. Programma «Startap kak VKR» – drajver razvitiya molodezhnogo predprinimatel'stva. *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA)*. 2023; № (8): 17-28.
4. Kir'yakova A.V., Speshilova N.V., Gorelikova-Kitaeva O.G. Problemy i preimuschestva zaschity vypusknoj kvalifikacionnoj raboty v forme startapa. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 1 (229): 47-55.
5. Muhamedieva S.A., Trusov A.N., Trusova N.M. Startapy i vysshaya shkola: problemy i perspektivy. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2019; № 4 (36): 140-144.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 372.881.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-301-305

Nikitina E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Director, I.E. Vinokurov Namsky Pedagogical College (Yakutsk, Russia), E-mail: nik-alena-10@mail.ru*
Semenova M.I., *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: miroluba777@mail.ru*
Sidorova M.P., *postgraduate, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: sidorova_mp@mail.ru*

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE AMONG STUDENTS MAJORING IN ANIMATION AND ANIMATED CINEMA AT NAM PEDAGOGICAL COLLEGE.

The authors of the article focus on the formation of digital competence among students, taking into account the transformation of the text, which is important to take into account when organizing the educational process in college, where learning is mainly associated with textual sources of educational content. The main purpose

of the article is to identify the main problems of working with different sources in the era of digital transformation. In this regard, there is a need to rethink the content and methods of teaching digital literacy with a balanced approach to the study of traditional textual culture and the use of new text formats in the educational process. The article examines the research of domestic and foreign scientists. To achieve this goal, the authors have set the following tasks: to structure problems encountered by students of secondary vocational education in the process of working with texts of various styles, types and genres; to consider forms of organizing the activities of students when working on sources. The research methods include an analysis of psychological, pedagogical and linguistic literature, observation, forecasting, systematization and generalization. The authors' vision of the problem is substantiated, psychological and pedagogical conditions are defined that ensure positive dynamics in the development of digital competencies of students of secondary vocational education.

Key words: **digital competence, digital transformation, digital reality texts of "new nature", "new literacy", animation and animated cinema**

Е.В. Никитина, *канд. пед. наук, директор ГАПОУ РС(Я) «Намский педагогический колледж имени И.Е. Винокурова», E-mail: nik-alena-10@mail.ru*
М.И. Семенова, *аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: miroluba777@mail.ru*
М.П. Сидорова*, аспирант, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: sidorova_mp@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АНИМАЦИЯ И АНИМАЦИОННОЕ КИНО» НАМСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Авторами статьи основное внимание уделяется вопросам формирования цифровой компетентности студентов с учетом трансформации текста, которую важно учитывать при организации образовательного процесса в колледже, где обучение преимущественно связано с текстовыми источниками учебного содержания. Основная цель статьи состоит в определении основных проблем работы с разными источниками в эпоху цифровой трансформации. В связи с этим возникает необходимость в переосмыслении содержания и методов обучения цифровой грамотности сбалансированным подходом к изучению традиционной текстовой культуры и использованию новых форматов текста в образовательном процессе. В статье рассмотрены исследования отечественных и зарубежных ученых. Для решения данной цели нами поставлены следующие задачи: структурировать проблемы, встречающиеся у студентов среднего профессионального образования (СПО) в процессе работы с различной информацией в цифровом формате; рассмотреть формы организации деятельности студентов СПО при работе над источниками. Нами использованы такие методы, как анализ психолого-педагогической и лингвистической литературы; наблюдение; прогнозирование; систематизация и обобщение. По исследуемой проблеме обосновано видение авторов, определены психолого-педагогические условия, обеспечивающие позитивную динамику в развитии цифровых компетентностей студентов СПО.

Ключевые слова: **цифровая компетентность, цифровая трансформация, цифровая действительность тексты «новой природы», «новая грамотность», анимация и анимационное кино**

Цифровая компетентность студентов педагогического колледжа является важным аспектом их профессиональной подготовки в современном цифровом обществе. Развитие данной компетенции позволяет студентам успешно адаптироваться к быстро меняющимся технологиям и эффективно использовать цифровые инструменты в своей профессиональной деятельности. В связи с этим в данной статье мы акцентируем свое внимание на вопросах формирования цифровой компетентности у студентов с учетом трансформации текста.

Актуальность темы исследования и недостаточная ее разработанность в методике цифровой грамотности определили тему нашей статьи.

Целью данной статьи является поиск новых подходов к процессу работы над текстом в условиях цифровой трансформации.

Для решения данной цели нами поставлены следующие задачи:

– структурировать проблемы, встречающиеся у студентов среднего профессионального образования (далее – СПО) в процессе работы с различной информацией в цифровом формате;

– рассмотреть формы организации деятельности студентов СПО при работе над источниками.

В процессе исследования были использованы квалитативный и квантитативный методы, проведены анкетирования и опрос студентов.

Научная новизна определяется малоизученностью данной проблемы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемый нами опыт работы со студентами специальности «Анимация и анимационное кино» может быть использован преподавателями и студентами профессиональных образовательных организаций в рамках образовательного процесса.

Стремительное развитие систем коммуникаций и технологий ставит новые требования к компетентностям современного человека. Век альтернационной культуры бросает новые коммуникационные вызовы – на первый план выходит цифровая компетентность.

Одним из основных аспектов цифровой компетентности студентов является умение работать с информацией в цифровом формате. Современные педагогические процессы все больше переходят в онлайн-среду, поэтому студенты должны уметь не только найти необходимую информацию, но и оценить ее достоверность и релевантность, а также использовать цифровые инструменты для ее обработки и представления [1].

Важной составляющей цифровой компетентности студентов является умение работать с цифровыми инструментами и программным обеспечением. Педагогическая деятельность сегодня немыслима без использования специализированных программ и приложений. Студенты педагогического колледжа должны уметь эффективно использовать интерактивные доски, электронные учебники, программы для создания презентаций и видеоматериалов, а также обладать навыками работы с электронными таблицами, базами данных и другими инструментами, необходимыми для планирования и анализа педагогической деятельности.

Следующим важным аспектом цифровой компетентности студентов является умение использовать цифровые инструменты для общения и сотрудничества. Современные педагогические задачи часто требуют коллективной работы и коммуникации, и цифровые инструменты позволяют эффективно организовать данную деятельность. Студенты должны уметь работать с электронной почтой, мессенджерами, онлайн-платформами и социальными сетями для общения со своими коллегами и учителями, а также для совместной работы над проектами и заданиями.

И, наконец, цифровая компетентность включает в себя умение использовать цифровые инструменты в процессе оценки и самооценки. Студенты должны уметь использовать электронные платформы для самооценки своих знаний и навыков, а также для оценки учебных результатов и успеваемости своих учеников. Цифровые инструменты позволяют более объективно оценивать и анализировать учебный прогресс и вносить коррективы в педагогический процесс [2].

Все вышеперечисленные составляющие цифровой компетентности позволяют студентам успешно адаптироваться к современным требованиям и эффективно использовать цифровые инструменты в своей педагогической деятельности. Здесь сразу следует отметить, что организация учебного процесса в любом образовательном учреждении, и в нашем колледже в частности, строится на текстовых источниках. При этом зачастую не учитываются потребности и ожидания студентов, находящихся в цифровой действительности [3].

В настоящее время исследователями фиксируется тенденция качественного изменения природы текста: на смену достаточно традиционной линейной вербальной конструкции, дополненной иллюстрациями и элементами простейшей графики, приходят тексты, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, дополненной реальности и других элементов выражения смысла. По мнению Казаковой Е.И., это «сформулированные мысли, зафиксированные на каком-либо носителе, для отображения которых используется связанная последовательность разнородных символов» [4].

Цифровизация имеет огромное влияние на современный текст. С развитием цифровых технологий все больше людей обращаются к электронным источникам информации, таким как Интернет, социальные сети и мобильные приложения. Это приводит к изменению способов чтения текста.

Одним из основных изменений является сжатие текстовых сообщений. В условиях ограниченности символов в социальных сетях и мессенджерах люди стали использовать сокращения, аббревиатуры и эмодзи для передачи своих мыслей и эмоций. Это приводит к появлению нового языка – цифрового жаргона.

Кроме того, цифровизация позволяет создавать интерактивные тексты. В интерактивных книгах или приложениях читатели имеют возможность взаимодействовать с текстом: переключать страницы, перемещаться по ссылкам, просматривать видео или слушать аудиозаписи. Это делает чтение более интересным и захватывающим.

Важным аспектом цифровизации текста является возможность быстрого доступа к информации. Интернет позволяет найти нужный текст за считанные секунды и получить ответ на любой вопрос. Это упрощает и ускоряет процесс поиска информации, но также может привести к поверхностному чтению и недостаточной оценке достоверности источника.

С появлением цифровых технологий и распространением Интернета текст как форма коммуникации претерпел значительные изменения. Одно из главных изменений – это изменение структуры и формата текста.

В эпоху цифровизации тексты стали более короткими и лаконичными. Люди предпочитают читать краткие и информативные сообщения, а не длинные и подробные тексты. Это связано с тем, что в цифровой среде люди получают большое количество информации каждый день, поэтому им сложно уделить достаточное время чтению объемных текстов.

Форматы текстов также изменились в эпоху цифровизации. Появление социальных сетей и мессенджеров привело к развитию новых форматов коммуникации, таких как короткие сообщения (SMS), статусы в социальных сетях, комментарии к постам и т. д. Все эти форматы требуют от авторов быстрого и ясного выражения своих мыслей.

Более того, в эпоху цифровизации все большую популярность набирают не только письменные тексты, но и визуальные форматы коммуникации, такие как мемы, графики, видеоролики. Они стали неотъемлемой частью цифровой культуры и используются для передачи информации и эмоций.

Цифровизация существенно изменила процессы создания и распространения текстов. С появлением цифровых технологий стало возможным легко создавать, редактировать и хранить большие объемы текстовой информации. Компьютерные программы для обработки текстов позволяют автоматически исправлять ошибки, форматировать текст, добавлять ссылки и многое другое.

С развитием Интернета и социальных сетей стали появляться новые платформы для распространения текстов. Теперь любой человек может создавать свой блог или вести аккаунт в социальных сетях, где он может делиться своими мыслями и идеями. Благодаря этому все больше людей имеют возможность выразить свое мнение и получить обратную связь от аудитории.

Однако цифровизация также привела к некоторым проблемам. Из-за большого количества доступной информации часто сложно отличить правдивую информацию от ложной. Также возникают проблемы с авторским правом – из-за легкости копирования текстов интеллектуальная собственность не всегда защищена.

В эпоху цифровизации автоматизация процесса написания текста становится все более актуальной и востребованной. С развитием технологий и появлением новых программ задача создания качественного текста стала гораздо проще и быстрее.

Одним из основных инструментов автоматизации являются специализированные программы для генерации контента. Они позволяют сэкономить время и усилия при создании текста, делая его более доступным для широкой аудитории. Такие программы могут предложить ряд готовых шаблонов или провести анализ уже существующих текстов для создания нового материала.

Кроме того, с помощью автоматического перевода текста можно значительно ускорить и упростить процесс написания. Специальные программы и онлайн-сервисы позволяют переводить текст на различные языки без участия человека, что особенно полезно при работе с международными клиентами или ведении мультиязычных блогов.

Другим примером автоматизации процесса написания текста является использование программ для грамматической и стилистической проверки. Они автоматически исправляют ошибки и предлагают альтернативные варианты выражения, что значительно повышает качество текста.

Однако необходимо помнить, что автоматизация не может заменить творческий подход и индивидуальность автора.

При изучении особенностей текстов новой природы необходимо брать за основу традиционные тексты. Традиционный текст – это линейный текст, который нужно читать последовательно от начала до конца. Здесь читатель понимает текст в соответствии с грамматическим и синтаксическим порядком слов, словосочетаний и сложных синтаксических структур.

Важно отметить, что этот тип текста обладает связностью, завершенностью и порядком. Линейность обычно приписывается текстам, которые напечатаны на бумаге. Есть два основных способа восприятия текста – имманентный и репрезентативный. Первый подход направлен на изменение внутренней структуры текста, второй подход рассматривает текст как форму представления внешней реальности.

Остановимся на ключевых характеристиках текстов новой природы: тексты имеют креолизованный характер, состоят из двух неравномерных частей – вербальной и невербальной; они поликодовые, то есть закодированы с помощью различных семиотических средств, которые объединены в связанную структуру; они ориентированы на диалог, что предполагает взаимодействие между автором и читателем; они гипертекстуальные, так как обобщают отношения и связи между ранее созданными текстами.

Современное понимание чтения в значительной степени трансформируется из-за содержательно-структурных особенностей новых текстов. Они являются открытыми для современного человека, который живет в сетевом пространстве. Эти тексты меняют привычные представления о чтении и объединяют отношения и связи между предыдущими текстами в гипертекстуальной форме.

Формирование междисциплинарного мышления является целью современных образовательных стандартов. Для достижения всестороннего развития человека любой объект окружающего мира становится своеобразной гиперссылкой на смысл, из которой можно получить бесконечные ряды дополнительной информации и ассоциаций.

Интеграция текста в интерактивную среду является основным трендом в изменении образовательной коммуникации. Сюда относятся современные мультимедийные презентации, электронные учебники и цифровые образовательные ресурсы. При этом важно помнить, что форма текста не может заменить его содержание. Содержание должно быть основой для технических и технократических нововведений и изменений в тексте.

Динамичный социальный феномен интернет-коммуникации представляет собой передачу текстовых, аудио- и видеоданных по электронной почте, в блогах, социальных сетях, веб-сайтах, на форумах и различных платформах мгновенного обмена сообщениями. Он требует всестороннего изучения и обобщения уже имеющихся результатов его исследований в области гуманитарных, социальных и естественных наук. Электронные средства массовой информации позволяют нелинейно отображать текст, создавая систему гиперссылок и множество коротких повседневных текстов. В настоящее время эти тексты появляются в печати и размывают представление об особом статусе печатного слова. Таким образом, возникает необходимость в изучении накопленных знаний о текстах новой природы, систематизации их с теоретической и практической сторон.

Если мы признаем факт существования текстов «новой природы», то логично предположить необходимость наличия определенных умений, связанных с пониманием и созданием подобных коммуникативных конструкций.

Итак, в социальном контексте развития компетентностей студента появляется такое понятие, как «новая грамотность», представляющая собой взаимосвязь чтения и письма, которая формирует метаграмотность [5].

Для формирования цифровой компетентности студентов Намского педагогического колледжа по специальности «Анимация и анимационное кино» применяются различные технологии и методы. Так в образовательную программу по часам вариативной части включены такие предметы, как «Графический дизайн в Photoshop», «Графический дизайн в Corel Draw», «Скетчинг».

«Новая грамотность» формируется новыми инструментами. Тем не менее и вербальные, и невербальные средства, представленные на разных носителях, реализуют комплекс коммуникативно-прагматических категорий текста – логичность, диалогичность, тональность и толерантность.

Модель «новой грамотности», характерной для XXI века, включает следующие ключевые моменты:

– качественные изменения природы текста;
– отказ от линейности в построении и восприятии текста;
– сжатие объёмов текста с увеличением информационной нагрузки на его единицу;
– рост интерактивности;
– развитие форм обратной связи;
– создание текстов «новой природы»;
– сжатие;
– преобразование текстовых форматов в схемы;
– замена словесных конструкций на знаковые;
– дополнения метафор рисунками;
– дополнение текста мультимедийными фрагментами;
– построение новой композиции текста, отказ от линейности.

Можно выделить следующие виды текстов «новой природы»: флипбук, шебби-бук, виммельбух, манга, QR-код, книгли, партворк, неовинтаж, билд-ап, комикс, «облако», дисплейный текст, комикс, пресс- релиз, фишбоун, скетчноутинг и другие.

Учитывая все вышесказанное, мы предложили работу с текстами «новой природы» в виде скетчноутинга (визуальных заметок) студентам 1 и 2 курса группы «Анимация и анимационное кино». Внимание к скетчноутингу обусловлено двумя причинами: с одной стороны, создание скетчей не требует технического сопровождения, с другой, может стать основой для любого визуального типа текстов «новой природы» (эскиза презентации, прорисовки инфографики, покадрового создания сценарий анимационного кино, видеоролика и т. д.). Нам видится важным подойти к исследованию визуальных заметок с точки зрения деятельностного подхода, изучить особенности восприятия скетчей студентами. Таким образом, добавление скетчноутинга в инструментарий учебной деятельности может стать эффективным дополнением образовательного процесса, а также помочь в решении описанных противоречий.

Включение текстов «новой природы» в образовательный процесс даст возможность студентам развить визуальную грамотность и в дальнейшем поможет в профессиональной сфере. Овладение навыком создания визуальных заметок позволяет фиксировать учебную и значимую информацию в наглядном формате, способствует творческому осмыслению материала. Умение читать скетчи помогает эффективнее решать учебные задачи. С точки зрения профессиональной ориентации скетчноутинг открывает для студентов большое сообщество единомышленников и огромные возможности для деятельности. Умение грамотно читать тексты различных стилей, типов и жанров является основой успешного усвоения новых знаний.

Скетчноутинг имеет свободный формат. Поэтому в работе со скетчами значима роль самого студента, его индивидуальный подход к работе с текстом. Преподаватель выступает в роли помощника. Видится перспективным постепенное

включение визуальных заметок в образовательный процесс для развития дивергентного мышления, повышения уровня читательской грамотности.

Итак, визуальные заметки (скетчноутинг) представляют собой инструмент трансформации текста. В результате использования различных приемов способы взаимодействия с текстом (сжатие, личностная окраска, рефлексия) скетчноутинг с помощью использования сочетания слов, рисунков и рисованной типографики и визуальных элементов является графическим выражением авторской мысли.

Скетчноутинг как инструмент работы с текстами видится наиболее подходящим для включения в образовательный процесс, поскольку сочетает как сложившиеся методы работы с учебным текстом, так и новые способы графического фиксирования информации (например, сжатие объемов исходного учебного текста или написание текста с использованием знаковых систем). Используя его широкие возможности, можно научиться работать с интеллект-картами и создавать эскизы для инфографики. Установлено, что современные инструменты трансформации учебного текста характеризует существующее разнообразие форматов: от традиционных (конспект, схема, таблица) до недавно пришедших в педагогику (инфографика, интеллект-карты, скетчноутинг). Для новых инструментов характерны акцент на творческую направленность деятельности, необходимой для осуществления трансформации; ориентация на совместную работу/сотворчество и коммуникацию (с учителем, классом и интернет-сообществом) [5].

По нашим наблюдениям, положительный психоэмоциональный фон, возникший при работе со скетчноутингом, способствовал развитию познавательного интереса, создание же визуальных заметок в этом случае стало средством самовыражения студентов. Так, лучшие работы по скетчингу студентов данных групп были представлены на внутриколледжной выставке Sketch&Art.

Вместе с тем развитие информационных технологий и цифровых инструментов приводит к необходимости расширения навыков и знаний студентов, особенно тех, кто обучается по специальности «Анимация и анимационное кино». В данной сфере, где креативность и техническое мастерство имеют первостепенное значение, цифровая компетентность является неотъемлемой частью успеха.

Прежде всего, развитие цифровой компетентности у студентов специальности «Анимация и анимационное кино» возможно через обучение специфическим программам и инструментам. К примеру, они должны освоить работу с графическими редакторами, трехмерной графикой, компьютерной анимацией и задействовать свои навыки в создании визуальных эффектов. Это позволит им не только стать востребованными специалистами в индустрии, но и развить свой творческий потенциал.

Кроме того, цифровая компетентность студентов этой специальности также требует понимания основ информационных технологий и программирования. Это позволит им лучше управлять проектами и создавать инновационные анимационные продукты, используя передовые технологии. Важно, чтобы студенты развивали свои навыки программирования и были в курсе последних тенденций в отрасли.

Для формирования цифровой компетентности у студентов по специальности «Анимация и анимационное кино» также необходимо продвигать их коммуникативные навыки. Работая над проектами в команде, они должны уметь эффективно общаться с коллегами, выражать свои идеи и предложения, а также уметь поддерживать конструктивный диалог с клиентами и заказчиками. Это поможет им не только создавать высококачественный продукт, но и строить успешные профессиональные отношения.

В целом формирование цифровой компетентности у студентов по специальности «Анимация и анимационное кино» является ключевым фактором их будущего успеха. Они должны быть готовы к быстро меняющимся технологиям и новым вызовам в индустрии, а также владеть навыками, необходимыми для работы в динамичной и конкурентной среде. Только через развитие цифровой компетентности студенты смогут реализовать свой профессиональный потенциал и вносить вклад в индустрию анимации и анимационного кино.

Студенты, обучающиеся по специальности «Анимация и анимационное кино», играют ключевую роль в педагогической деятельности. Они являются не только творческими и техническими мастерами в области анимации, но и важными субъектами, способными передать свои знания и навыки новому поколению.

Студенты, изучающие анимацию и анимационное кино, получают комбинированное образование, объединяющее теоретические знания и практическое применение. Они изучают различные аспекты анимации, включая ее историю и развитие, основы движения и создание персонажей, а также специальные эффекты и техники производства.

Студенты этой специальности активно применяют свои навыки в педагогической деятельности, работая с детьми и подростками разных возрастных групп. Они являются важными фигурами в обучении и воспитании детей, используя анимацию как инструмент для развития творчества, коммуникации и критического мышления.

Студенты специальности «Анимация и анимационное кино» создают уникальные учебные материалы и программы, которые помогают молодым людям освоить различные аспекты анимации. Они разрабатывают интерактивные уроки, фильмы и анимационные ролики, которые позволяют детям не только узнать о процессе создания анимации, но и самим попробовать создать собственные произведения и выразить свои идеи.

Студенты этой специальности также активно участвуют в организации и проведении различных мероприятий и конкурсов, посвященных анимации и анимационному кино. Они делятся своим опытом и знаниями с другими людьми, помогая таким образом распространению анимационной культуры и вовлечению большего числа людей в эту увлекательную и творческую сферу.

Студенты специальности «Анимация и анимационное кино» являются важной частью педагогического сообщества, внося свой вклад в образование и развитие нового поколения. Их знания, навыки и творческий потенциал способствуют развитию анимации и анимационного кино как искусства и популярной формы развлечения.

Еще одним из направлений формирования цифровой компетентности является участие студентов в различных проектах. В 2023 году наш проект «Анимобиль» стал победителем гранта Главы Республики Саха (Якутия) Айсена Сергеевича Николаева. Так, нами разработан проект мобильной анимационной студии «Анимобиль» для детей с инвалидностью и детей с ОВЗ. Целью этого проекта является помощь в социальной адаптации детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 8 до 17 лет, проживающих в Намском районе, через развитие их навыков и компетенций в сфере анимации, использование креативных и компьютерных технологий, обучение создавать анимационные ролики. При этом в своей работе мы используем методы инклюзивного образования.

«Анимобиль» – это уникальная анимационная студия, которая объединяет в себе профессионалов и технологии высокого уровня. Наша команда состоит из студентов-волонтеров и опытных преподавателей, которые совместно превращают идеи в полноценные анимационные произведения.

Наши главные принципы – качество, креативность и инновации. Мы сосредотачиваемся на каждом ребенке, чтобы создать уникальный продукт, который задумал ребенок. Наша студия способна воплотить в жизнь любую идею особенных детей. Главное преимущество «Анимобиля» – наша мобильность. Мы приезжаем в любое село улуса, чтобы научить детей анимации и воплотить их мечту в жизнь. Нет необходимости отправляться в другое село или в центр улуса, чтобы найти лучших специалистов по анимации, мы приезжаем к вам. Это делает нашу студию уникальной и очень удобной для детей с инвалидностью и детей с ОВЗ. По выигранному гранту мы оснащены современными программными и аппаратными средствами для создания анимации. Наша команда работает на основе последних инноваций в сфере CG (компьютерной графики), что позволяет создавать удивительные визуальные эффекты, гарантирующие полное погружение в мир анимации.

Проект будет реализовываться до июня 2024 года, но уже сегодня достигнуты несколько важных результатов. Так, все участники проекта, включая 10 студентов-волонтеров, прошли обучение по инклюзивному образованию у специалистов республиканского благотворительного фонда «Харысхал». Организованы мастер-классы по мультипликации для участников проекта и учащихся школ Намского улуса, приобретено необходимое оборудование.

Также в рамках реализации проекта 18 декабря 2023 г. организовано большое мероприятие «Новогодняя анимационная ярмарка» для всех детей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья Намского улуса. На анимационной ярмарке были представлены мастер-классы по различным видам анимации: лего, пластилиновой, компьютерной, перекладной анимации. С января 2024 года проводятся индивидуальные выездные уроки по анимации и компьютерной грамотности в сёлах Намского улуса.

Итог работы проекта – социальный анимационный ролик, созданный детьми с инвалидностью и детьми с ОВЗ – будет презентован в Намском педагогическом колледже и на местном телеканале, а также в социальных сетях. Лучшим учащимся будут выданы сертификаты на поступление в Намский педагогический колледж по специальности «Анимация и анимационное кино» вне конкурса.

Таким образом, развитие цифровой компетентности студентов педагогического колледжа является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Оно позволяет им успешно адаптироваться к современным требованиям и эффективно использовать цифровые инструменты в своей педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Барахсанова Е.А. *Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях информатизации образования*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Якутск, 2004.
2. Власова Е.З., Барахсанова Е.А. Инновационные решения подготовки учителей для регионов Севера к использованию электронного обучения. *Письма в Эмиссия. Офлайн*. 2019; № 9: 28–30.
3. Никифорова Е.П., Сидорова М.П. К вопросу о текстах «новой природы». Мир науки, культуры, образования. 2023; № 2 (99): 126–128.

4. Казакова Е.И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста. *На путях к новой школе*. 2014; № 1: 7–15.
5. Никифорова Е.П., Сидорова М.П. Тексты «новой природы» в образовательном пространстве колледжа современного колледжа. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 210–212.
6. Сорочинский М.А. *Развитие информационной компетентности студентов дидактическими средствами электронной информационно-образовательной среды*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Якутск, 2019.

References

1. Barahsanova E.A. *Razvitie tvorcheskoj individual'nosti shkol'nikov v usloviyah informatizacii obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2004.
2. Vlasova E.Z., Barahsanova E.A. Innovacionnye resheniya podgotovki uchitelej dlya regionov Severa k ispol'zovaniyu `elektronnogo obucheniya. *Pis'ma v `Emissiya. Oflajn.* 2019; № 9: 28-30.
3. Nikiforova E.P., Sidorova M.P. K voprosu o tekstah «novoj prirody». Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023; № 2 (99): 126-128.
4. Kazakova E.I. Teksty novoj prirody: zakonomernosti i tehnologii razvitiya sovremennoj gramotnosti v usloviyah kachestvennoj modernizacii sovremennogo teksta. *Na putyah k novoj shkole*. 2014; № 1: 7-15.
5. Nikiforova E.P., Sidorova M.P. Teksty «novoj prirody» v obrazovatel'nom prostranstve kolledzha sovremennogo kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 210-212.
6. Sorochinskij M.A. *Razvitie informacionnoj kompetentnosti studentov didakticheskimi sredstvami `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sredy*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Yakutsk, 2019.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-305-310

Khabarova O.V., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OVKhabarova@fa.ru*

ASSESSMENT OF STUDENT SATISFACTION WITH THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES OF THE FACULTY OF LAW. This study aims to generalize the concept of quality that in the focus of the process-oriented approach is defined as a set of three groups of learning characteristics: capacity quality, process quality, result quality. These groups form the professional competence of the parties of the process. The article highlights the significance of quality assessment within the process of internal auditing and self-evaluation of higher education. The practical part presents the study of quality of educational services to meet the needs of the participants in the educational process. Quality assessment of educational services is done as a questionnaire survey of legal students based on five satisfaction indicators with the data analysis and processing using Microsoft Office and Excel 2021 linear statistics. The results of the scale assessments transformed into quality indicators provide valuable information on the effectiveness of educational and organizational processes in the university. A list of further recommendations to improve the quality management system is enclosed.

Key words: **assessment, satisfaction, quality, educational services, monitoring**

О.В. Хабарова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: OVKhabarova@fa.ru*

ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Данное исследование направлено на обобщение понятия качества, где в фокусе процессно-ориентированного подхода качество определяется как совокупность трех групп характеристик процесса обучения – качество потенциала, качество процесса, качество результата, которые непосредственно формируют профессиональную компетентность сторон. В работе освещена значимость оценки качества в ходе проводимых в вузе процессов внутренних аудитов и самооценки. В практической части представлен опыт рассмотрения качества образовательных услуг как способности удовлетворять потребности участников образовательного процесса. Оценка качества образовательных услуг проводилась на основе метода анкетного опроса студентов юридического факультета по пяти базовым показателям удовлетворенности, анализ и обработка данных осуществлялись с использованием прикладных пакетов Microsoft Office Excel 2021 методами линейной статистики. Результаты оценки по шкале, переведенные в показатели качества, позволили получить ценную информацию об эффективности образовательных и организационных процессов в вузе, а также предоставить список рекомендаций системе менеджмента качества по дальнейшему улучшению и совершенствованию работы университета.

Ключевые слова: **оценка, удовлетворенность, качество, образовательные услуги, мониторинг**

В современном мире с развитием технологической базы, повышением уровня подготовки кадров, скоростей обмена информацией наблюдаются трансформации внутри вузов, изменения в системе их организационной структуры, процессов функционирования и управления. Наивысший уровень качества вузовской подготовки студентов предполагает эффективное использование всех имеющихся ресурсов, а также внедрение новых механизмов на основе обновления структуры, содержания, технологий и результатов обучения. Но главным в повышении качества образования, безусловно, является понимание того, что определяет качество, от чего оно зависит, как можно оценить качество и как его повысить.

Цель статьи заключается в определении факторов, влияющих на формирование качества образования: изучение критериев оценки качества образования и анализ оценки качества предоставляемых образовательных услуг глазами студентов.

Актуальность проблематики оценки качества в сфере высшего образования вызвана всё возрастающей потребностью общества в качественном образовании, отвечающем требованиям инновационного развития РФ, а также появлением в стране большого числа вузов, популяризацией высшего образования и, следовательно, повышением за последние годы интереса к его получению.

В соответствии с целью сформулированы следующие задачи:

– дав определение понятию «качество», рассмотреть модель его исследования;

– провести анализ качества образовательных услуг на юридическом факультете Финансового университета при Правительстве РФ через оценку студентами направления «Бакалавриат» на основе анкетирования и статистической обработки данных.

Исследование вносит научный вклад в масштабный процесс мониторинга качества Финансового университета посредством апробации метода оценки качества образования через индекс «удовлетворенности» студентов. Теоретическая и практическая значимость состоит в дальнейшей перспективе обмена мнениями и рекомендациями по внесению изменений и корректировок в образовательный процесс вуза.

Процессы создания систем обеспечения качества в вузах в первую очередь ориентированы на студента как лицо, получающего образовательные услуги. Удовлетворенность представляет собой показатель организации работы вуза и может рассматриваться и как результат образовательного процесса, и как фактор влияния на успешность его реализации. Исследование оценки данного параметра позволяет судить об образовательном процессе как о системе его реальных значений и их соответствия желаемым показателям, определить «прободные», слабые места и наметить оптимальные, сильные пути выхода для получения конечного результата качества.

Теория процессного подхода [1; 2] позволяет рассмотреть образовательный процесс как модель, включающую условия обучения, его содержание и организацию.

Наиболее распространенным определением качества объекта является совокупность его характеристик, относящихся к собственной способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности [3]. Качество можно рассматривать и как итоговый результат деятельности, и как внутренний потенциал, условие и фактор достижения этого результата. Образовательный процесс, как любой иной процесс, должен обладать определенным качеством – комплексом характеристик, определяющих последовательное формирование компетент-



Рис. 1. Модель системы менеджмента качества

ности и профессионального сознания. Выделяются три группы характеристик качества: качество потенциала достижения цели (в нашем случае это образовательные стандарты и программы, профессорско-преподавательский состав, материально-техническая, информационно-методическая базы, абитуриенты, их требования и ожидания), качество процесса (организация процесса обучения, обеспечение ресурсами – методики и технологии, контроль, управление образованием, мотивация педагогического состава) и качество результата образования (измерение, анализ, совершенствование, улучшение). Именно так выглядит известная модель системы менеджмента качества для высшего образовательного учреждения, основанная на процессном подходе, представленная на рис. 1:

Организацию работы вуза с точки зрения процессно-ориентированного подхода можно представить как процесс, состоящий из подпроцессов, где на старте четко заданы ориентиры и требования потребителей (абитуриентов, родителей, студентов, преподавателей, администрации, работодателей, общества, государства) [4], а на выходе – те же потребители и их удовлетворенность/неудовлетворенность от реализации/ нереализации изначально поставленных и исполняемых в ходе жизненно важного цикла образования задач. Необходимость инвентаризации всех взаимодействующих процессов вуза, определение целей каждого процесса внутри его глобального бизнес-процесса позволяют систематизировать работу образовательного учреждения. Процессный подход универсален, прост и позволяет понять, какую роль играет каждый участник (студент, преподаватель, методист, декан, ректор) как в узких мини-процессах (урок, лекция, семинар, экзамен, контроль на уроке, экзамене и пр.), так и в более общих процессах организации, где и как создаются конкретные продукты (знания, компетенции, профессионализм), систематизирует «деятельность по улучшению деятельности», усиливает ориентацию работы на запросы и интересы потребителей, в конечном счете улучшает качество результата – реализацию студентами их индивидуальных способностей, овладение знаниями и практическими навыками, овладение методологией самообразования, осознание степени своего профессионализма и способности к профессиональному росту и карьере. Исследования в рамках процессно-ориентированного подхода фокусируются на все большем удовлетворении запросов заявляющих сторон, управление различными направлениями работы в вузе становится эффективнее, результаты очевиднее, происходит масштабная систематизация и оптимизация деятельности учреждения в целом [5].

С точки зрения научной литературы понятия качества обучения и качества образования не являются одними и тем же. Под первым чаще всего понимается наличие результата учебного процесса, включающего профессионализм и степень квалификации преподавателей, учебно-методическую базу учреждения, мотивацию и непосредственно учебный труд самих обучающихся. Гораздо шире рассматривается понятие качества образования как непрерывного процесса получения знаний, подразумевающее помимо всего вышеперечисленного отслеживание карьерного пути выпускников учреждения, оценку работодателей, кадровую востребованность в государстве.

Как известно, оценка качества образовательного учреждения осуществляется на базе внешних систем аттестации и аккредитации. Эффективность процессов обучения может осуществляться и самим учреждением методом самооценки, которая помогает получить всестороннюю экспертизу собственной образовательной деятельности, узнать удовлетворенность участвующих сторон, отследить динамику процессов, наметить пути улучшения через полезность рекомендаций, основанных на объективных данных.

В данном исследовании мы придерживались оценки качества образовательного процесса в более утилитарном, узконаправленном контексте, критерии качества были рассмотрены через следующие категории удовлетворенности:

1. **Социальный статус**, включающий удовлетворенность профессиональным выбором специальности как возможностью реализовать свои социальные ожидания в профдеятельности и удовлетворенность статусом студента с позиции его социальной включенности в группу, его оценки как члена группы, соответствующего для студента стиля и образа жизни, уровня образования.

2. **Психологический климат,** представляющий оценку межличностных отношений и ожидаемых взаимных ориентаций: удовлетворенность отношениями с администрацией вуза, системой кураторства, преподавательским составом, вспомогательным персоналом, межличностными отношениями на курсе.

3. **Учебный процесс** с точки зрения организации обучения и содержания.

4. **Материально-техническая оснащенность** образовательного процесса: оценка библиотечных, аудиторных фондов, коворкингов, учебного оборудования и ПК, наличие качественной спортивной базы.

5. **Прочие условия,** способствующие оптимальному обучению: удовлетворенность системой организация питания в вузе, обеспеченностью местами в общежитии.

Процесс измерения степени удовлетворенности проводится в соответствии со строго выверенным алгоритмом. В начале этапа задаются нормативы и уровни удовлетворенности студентов. Критерии удовлетворенности подводятся к пяти уровням и в дальнейшем рассматриваются с присвоением оценок от минимального значения 1 до максимального 5. Критерии и показатели переводятся в уровни удовлетворенности в заданной шкале (табл. 1).

Таблица 1

Перевод показателей удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса в вузе в уровни удовлетворенности

Показатель	Индекс = 1	Индекс = 2	Индекс = 3	Индекс = 4	Индекс = 5
	Уровни удовлетворенности				
	очень низкий	низкий	удовлетво-рительный	хороший	макси-мальный
	> или = 0 < 20	> или = 20 < 40	> или = 40 < 60	> или = 60 < 80	> или = 80 < 100

В процессе анкетирования на шкале с разметкой в сто процентов респонденты выбирают показатель, наиболее соответствующий, с их точки зрения, максимальной отметке удовлетворенности по заданным критериям. Полученные данные позволяют определить средний индекс удовлетворенности по критерию, суммарный индекс средних значений критериев удовлетворенности и индекс соответствия итогового индекса к его максимальному значению.

Процедура оценки удовлетворенности качеством образовательного процесса была проведена в 2023 году. Объект оценки состоял из студентов юридического факультета направления «Бакалавриат». Генеральная совокупность – 310 человек; выборочная – 217 человек. Результаты анкетирования были обработаны статистическими методами с использованием программы Microsoft Office Excel 2021.

Результаты изучения удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса представлены следующим образом:

– обобщенные результаты изучения удовлетворенности студентов факультета, принявших участие в анкетировании;

– результаты изучения удовлетворенности студентов в зависимости от курса (второй, третий курс как среднее звено, четвёртый курс, выпускной курс). В задачи исследования не входил опрос студентов первого курса в связи с их адаптационным периодом в университете, отсутствием опыта экзаменационной сессии, длительности обучения в университете.

По итогам анкетирования медианное значение удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса на факультете соответствует уровню «хорошо», данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Удовлетворенность студентов юридического факультета качеством образовательного процесса в университете

Критерии и показатели	Средний балл	Уровень удовлетворенности	Индекс удовлетворенности
1. Удовлетворенность студентов выбранной профессией, статусом			
удовлетворенность выбранной специальностью	85,9	максимальный	5
удовлетворенность статусом студента вуза	89,76	максимальный	5
Суммарный индекс:	**5**		
2. Удовлетворенность студентов психологическим климатом в вузе			
удовлетворенность отношениями студент – деканат	82,6	максимальный	5
удовлетворенность отношениями студент – методисты	83,3	максимальный	5
удовлетворенность отношениями студент – библиотека	83,2	максимальный	5
удовлетворенность отношениями студент – куратор группы	61,9	хороший	4
удовлетворенность отношениями студент – преподаватель	83,86	максимальный	5
удовлетворенность отношениями студент – вспомогательный персонал (лаборанты, вахтеры, уборщицы, др.)	70,6	хороший	4
удовлетворенность отношениями между студентами отношениями между студентамиотношениями между студентами	81,72	максимальный	5
Суммарный индекс:	**4,71**		
3. Удовлетворенность студентов учебным процессом: **3.1 удовлетворенность организацией учебного процесса**			
удовлетворенность расписанием занятий	81,12	максимальный	5
удовлетворенность организацией консультаций	77,65	хороший	4
удовлетворенность организацией зачетов	83,44	максимальный	5
удовлетворенность организацией экзаменов	86,9	максимальный	5
удовлетворенность организацией отработок	66,05	хороший	4
3.2 Удовлетворенность качеством учебного процесса			
удовлетворенность чтением лекций	80,48	максимальный	5
удовлетворенность качеством проведения практических занятий	76,82	хороший	4
удовлетворенность качеством организации самостоятельной работы студентов	73,06	хороший	4
3.3 Удовлетворенность содержанием обучения	82,62	максимальный	5
3.4 Удовлетворенность результатами обучения	81,59	максимальный	5
3.4 Удовлетворенность результатами профподготовки	76,47	хороший	4
Суммарный индекс:	**4,5**		
4. Удовлетворенность студентов материально-технической базой образовательного процесса			
удовлетворенность библиотечным фондом	75,85	максимальный	5
удовлетворенность аудиторным фондом	74,34	максимальный	5
удовлетворенность обеспеченностью учебного процесса ПК	69,64	хороший	4
удовлетворенность спортивной базой	41,69	удовлетворительный	3
Суммарный индекс:	**4,25**		
5. Удовлетворенность студентов условиями			
удовлетворенность организацией питания в университете	34,13	низкий	2
удовлетворенность условиями проживания в общежитии	65,73	хороший	4
Суммарный индекс:	**3,5**		
6. Удовлетворенность общественно-научной деятельностью			
удовлетворенность организацией научно-исследовательской работы в вузе	61,2	хороший	4
удовлетворенность системой стимулирования студентов за участие в научной, творческой деятельности	33,87	низкий	2
удовлетворенность системой поощрения студентов за достижения в учебе, общественной деятельности	25, 44	низкий	2
Суммарный индекс	**2,7**		
Итоговый индекс	**24,87**		
Средний итоговый индекс	**4,1**		**хороший**

Однако, анализируя количественные показатели удовлетворенности, следует отметить высокий уровень дисперсии распределения, то есть различную степень их выраженности – от самого низкого уровня до максимального.

Бесспорно, максимальный уровень по показателю «удовлетворенность студентов социальным статусом» свидетельствует о реализации ожиданий студентов от выбранной профессиональной деятельности.

В группе критериев отношений «студент – преподаватель», «студент – деканат», «студент – методисты», «студент – библиотека» высокие показатели говорят о благоприятном психологическом климате в вузе. В силу второстепенности взаимоотношений студентов со вспомогательным персоналом данные результаты оцениваются как положительные (соответствующие оценкам «хороший» или «максимальный»). Институт кураторства, оцененный студентами на границе шкалы «хорошо – удовлетворительно» (61,9 баллов) демонстрирует декларативный характер отношений «студент – куратор» и требует обратить на себя внимание.

Показатель «удовлетворенность студентов организацией учебного процесса» соответствует хорошему уровню: студенты максимально удовлетворены организацией проведения экзаменов и зачетов. Наблюдается снижение оценки показателя организации проведения отработок, при этом в целом он расценивается как «хорошо».

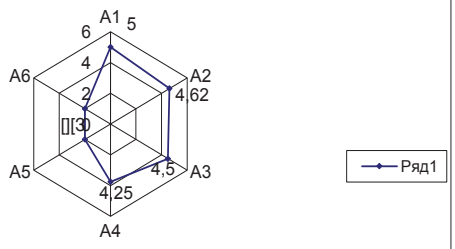
Внутри критерия удовлетворенности учебным процессом показатели удовлетворенности чтением лекций преподавателями, содержанием обучения, результатами обучения высокие (80, 48; 82, 62; 81, 59). Показатели «удовлетворенность проведения практических и семинарских занятий» чуть ниже и, возможно, связаны с перегруженностью учебного плана и недостатком времени у студентов на более тщательную к ним подготовку.

Вполне объяснимы потребности студентов иметь более высокий уровень обеспеченности во время учебного процесса, более современные персональные компьютеры, а также свободный доступ к современным информационным технологиям. Показатель «удовлетворенность спортивной базой» расценивается ими как «удовлетворительный».

Системы стимулирования студентов за участие в научной и творческой деятельности и поощрения студентов за достижения в учебе рассматриваются как низкие, тогда как сама организация научной деятельности получила оценку «хорошо».

Наименьшую оценку удовлетворения среди студентов получила организация питания в вузе (34,13 баллов), закрывающая одну из самых важных, базовых потребностей студенческой жизни.

Результаты анкетирования дают средний итоговый индекс по факультету 4,1, который оценивает уровень удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса как хороший. На формирование общего среднего значения существенно повлияли показатели обеспеченности условий для спортивной деятельности студентов, а также низкая оценка организации питания в вузе, что обусловлено объективными обстоятельствами. Картина по факультету в целом представлена на рис. 2.



Модель удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса в вузе

A1 – удовлетворенность выбором и статусом,
A2 – удовлетворенность психологическим климатом,
A3 – удовлетворенность учебным процессом,
A4 – удовлетворенность материально-технической базы учебного процесса,
A5 – удовлетворенность общественно-научной деятельностью,
A6 – удовлетворенность условиями учебной деятельности.

Рис. 2. Модель удовлетворённости студентов юридического факультета качеством образовательного процесса

Анализ результатов анкетирования позволил предположить, что существует зависимость показателей удовлетворенности от курса обучения, обусловленная, во-первых, разным содержанием обучения, спецификой учебного процесса, во-вторых, динамикой развития отношений между студентами и преподавателями, администрацией, кураторами и др. Результаты оказались следующими:

Таблица 3

Уровень удовлетворенности по критерию 1 «Социальный статус»

Курс	Выбор профессии	Статус студента	Среднее значение	Индекс удовлетворенности
2	89,8	89,17	89,48	**5**
3	84,24	89,83	87,03	**5**
4	83,82	90,27	87,05	**5**

Удовлетворенность студентов выбранной юридической профессией, определяющей дальнейший их социальный статус, соответствует максимальному уровню на всех курсах (среднее значение равно 87,83), однако в рамках этого уровня она чуть ниже у студентов третьего курса, что может быть связано с интенсивной учебной нагрузкой. Данные показатели представлены в табл. 3.

Таблица 4

Уровень удовлетворенности отношениями по критерию 2 «Психологический климат внутри вуза»

Курс	Студент – декан	Студент – методист	Студент – библиотека	Студент – куратор	Студент – преподаватель	Студент – вспомогательный персонал	Студент – студент	Индекс удовлетворительности
2	84,85	88	89,79	81,87	91,45	81,87	85	**5**
3	82,5	73,6	82,37	27,12	80,68	55,42	76,78	**3,875**
4	80,63	88,5	77,5	76,7	79,5	74,4	83,4	**4,5**

Удовлетворенность студентов психологическим климатом в вузе (табл. 4) соответствует оценке «хорошо» (77,6). Самый низкий индекс удовлетворенности по этому показателю у третьекурсников (65,6), что, прежде всего, связано со сравнительно низкой удовлетворенностью отношениями «студент – куратор» (27,12). Самый высокий индекс удовлетворенности у второго курса по показателю «студент – преподаватель» свидетельствует о правильно выбранной форме взаимодействия и благоприятной психологической среде на курсе.

Таблица 5

Уровень удовлетворенности по критерию 3.1 «Организация учебного процесса»

Курс	Расписание	Отработки	Зачеты	Консультации	Экзамены	Индекс удовлетворенности
2	85	75,83	90	87,6	90,83	**4,83**
3	77,5	55,6	75,4	67,8	82,7	**3,83**
4	80,9	66,7	84,9	77,5	87,2	**4,5**

Удовлетворенность студентов организацией учебного процесса (табл. 5) в целом соответствует хорошему уровню. Максимальная удовлетворенность наблюдается у второкурсников (85,9), особенно по показателям «организация экзаменов» и «организация зачетов». Минимальные значения отмечены у студентов третьего курса – «организация отработок» (55,6 – как удовлетворительный).

Таблица 6

Уровень удовлетворенности по критерию 3.2 «Качество учебного процесса»

Индекс удовлетворенности	Курс	Чтение лекций	Организация практических занятий и семинаров	Организация самостоятельной работы студентов
4,66	2	85,8	83,3	77,5
4	3	77,9	72,2	66,8
4	4	77,63	74,9	74,9

Удовлетворенность качеством образовательного процесса всех студентов на юридическом факультете представлена в табл. 6 и соответствует уровню с оценкой «хорошо». Максимальный уровень удовлетворенности наблюдается на втором курсе по показателям «чтение лекций» (85,8) и «организация практических занятий» (83,3). Более высокий показатель оценки традиционной лекционной формы преподавания указывает на недоработки по линии организации и ведения практических и самостоятельных занятий и требует дальнейшего исследования причин.

Удовлетворенность студентов содержанием обучения, т. е. тем, чему учат, представлена в табл. 7 – почти максимальная на всех курсах (3 курс – 79,49 как хорошая) с небольшим перевесом на втором курсе – 86,46.

Таблица 7

Уровень удовлетворенности по критерию 3.3 «Содержание обучения»

Курс	Уровень удовлетворенности	Индекс удовлетворенности
2	86,46	**5**
3	79,49	**4**
4	81,9	**5**

Таблица 8

Уровень удовлетворенности по критерию 3.4 «Результаты обучения»

Курс	Результаты обучения	Результаты профподготовки	Индекс удовл-сти
2	85	82,9	**5**
3	78,3	70,8	**4**
4	81,45	75,6	**4,5**

Из данных табл. 8 видно, что внутри критерия наивысшая удовлетворенность прослеживается у второкурсников по результатам обучения – 85 и результатам профподготовки – 82,9. Самый низкий показатель (70,8) по результатам профподготовки, выявленный на третьем курсе, тем не менее рассматривается нами как достаточно высокий и оценивается на «хорошо».

В табл. 9 для различных курсов продемонстрированы «индексы удовлетворенности учебным процессом», представляющие собой средние индексы удовлетворенности учебным процессом – среднее арифметическое индексов подкритериев 3.1, 3.2, 3.3 и 3.4.

Таблица 9

Уровень удовлетворенности учебным процессом

Курс	Организация учебного процесса	Качество учебного процесса	Содержание учебнго процесса	Результаты обучения	Индекс удовлет-ворительности
2	4,83	4,66	5	5	**4,87**
3	3,83	4	4	4	**3,96**
4	4,5	4	5	4,5	**4,5**

Таблица 10

Уровень удовлетворенности по критерию 4 «Материально-техническая база образовательного процесса»

Факультет	Обеспечен-ность учебной литературой	Обеспе-ченность аудиторным фондом	Доступ к ин-формационным ресурсам	Наличие и оснащенность спортзалов	Индекс удовлетворен-ности
2	84,58	81,87	83,26	19,37	**4**
3	68,1	64,4	54,4	4,1	**3**
4	74,8	76,7	71,3	26,6	**3,5**

Удовлетворенность студентов материально-технической базой на факультете (табл. 10) в среднем соответствует удовлетворительному уровню и в зависимости от курса обучения имеет свои особенности. Так, если на втором курсе средний уровень удовлетворенности качеством библиотечного фонда и его доступностью максимальный – 84,58, то на третьем – он ниже на 16 пунктов, что позволяет сделать предположение о недостаточном выделении учебных пособий, необходимых для учебно-образовательного процесса, а также о снижении интереса студентов к печатным фондам библиотеки в пользу электронных источников. Студенты также по-разному удовлетворены степенью доступа к информационным технологиям. Низкий показатель на третьем курсе – 54,4 – свидетельствует о недостаточном оснащении аудиторий персональными компьютерами. Показатель удовлетворенности студентов оснащенностью спортзалов также оказался невысок.

Таблица 11

Уровень удовлетворенности по критерию 5 «Общественно-научная деятельность»

Курс	Организация НИР	Стимулирование на-учно-общетсвенной деятельности	Поощрение науч-но-общественной деятельности	Индекс удовлетво-ренности
1	41,7	17,9	30,8	**2,33**
2-3	13,6	8,1	7,1	**1,33**
4	38,4	75,5	38,4	**2,66**

Как следует из табл. 11, результаты по критерию «Общественно-научная деятельность» крайне неоднородны. На втором курсе студенты максимально удовлетворены процессом стимулирования научно-общественной деятельности в вузе: показатель удовлетворенности составил 75, студенты третьего курса дают крайне низкую оценку и стимулированию, и поощрению научно-общественной работы – 8,1 и 7,1 соответственно.

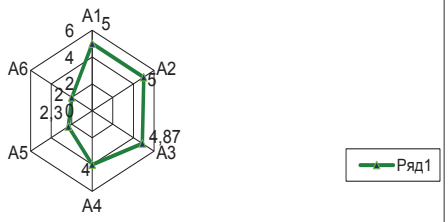
Подытожим средние значения внутри факультета в виде табл. 12:

Таблица 12

Удовлетворенность студентов качеством образовательного процесса на юридическом факультете по курсам

Показатель	**2**	**3**	**4**
Удовлетворенность выбранной профессией, статусом А1	5	5	5
Удовлетворенность психологическим статусом А2	5	3,875	4,5
Удовлетворенность учебным процессом А3	4,87	3,96	4,5
Удовлетворенность материально-технической базой образовательного процесса А4	4	3	3,5
Удовлетворенность общественно-научной деятельностью А5	2,33	1,33	2,66
Удовлетворенность условиями в вузе А6	2	2	2

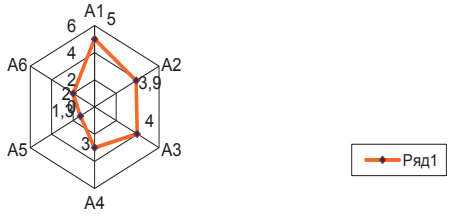
Все представленные итоговые таблицы можно представить в виде лепестковых диаграмм, наглядно показывающих результаты анкетирования студентов (рис. 3–5).



Модель удовлетворенности студентов второго курса качеством образовательного процесса

A1 – удовлетворенность выбором и статусом,
A2 – удовлетворенность психологическим климатом,
A3 – удовлетворенность учебным процессом,
A4 – удовлетворенность материально-технической базы учебного процесса,
A5 – удовлетворенность общественно-научной деятельностью,
A6 – удовлетворенность условиями учебной деятельности.

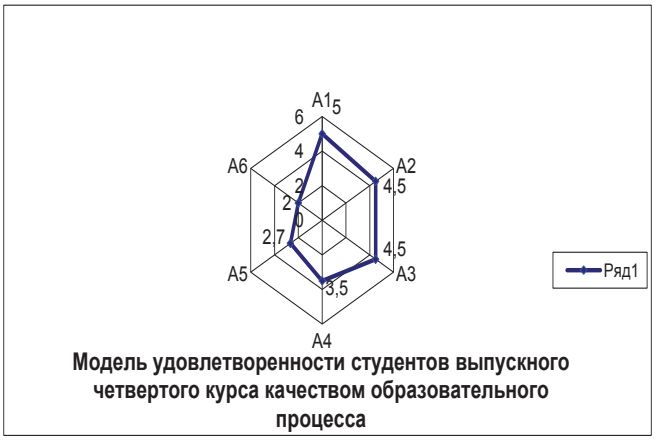
Рис. 3. Модель удовлетворенности студентов 1 курса качеством ОП



Модель удовлетворенности студентов третьего курсов качеством образовательного процесса

A1 – удовлетворенность выбором и статусом,
A2 – удовлетворенность психологическим климатом,
A3 – удовлетворенность учебным процессом,
A4 – удовлетворенность материально-технической базы учебного процесса,
A5 – удовлетворенность общественно-научной деятельностью,
A6 – удовлетворенность условиями учебной деятельности.

Рис. 4. Модель удовлетворенности студентов второго-третьего курсов качеством ОП



Модель удовлетворенности студентов выпускного четвертого курса качеством образовательного процесса

А1 – удовлетворенность выбором и статусом,
А2 – удовлетворенность психологическим климатом,
А3 – удовлетворенность учебным процессом,
А4 – удовлетворенность материально-технической базы учебного процесса,
А5 – удовлетворенность общественно-научной деятельностью,
А6 – удовлетворенность условиями учебной деятельности.

Рис. 5. Модель удовлетворенности студентов качеством ОП

Подводя итоги результатов анкетирования, сделаем следующие выводы, отметив слабые места учебно-образовательного процесса и наметив пути его оптимизации:

1. Необходимо пересмотреть отношения «студент – куратор» и проработать проблемы в институте кураторства, определить задачи и направления его работы. Возможно создание мотивации к участию в кураторстве через систему морального и финансового поощрения.

2. Организовать отработки, обратив особое внимание на возможность предоставления отработок по учебным дисциплинам, информировать студентов об условиях сдачи задолженностей. Успех вуза есть суммарная всех слагаемых образовательного процесса.

3. Реализовать и/или усовершенствовать практические занятия. Изменение качества проведения практических занятий возможно за счет обновления методик и технологий преподавания, замены учебного материала, пересмотра отношения к профессиональному обучению. Необходим мониторинг знаний, компетенций и навыков студентов на входе и на выходе образовательного процесса каждой дисциплины. Студент уже на старте обучения должен быть проинформирован об их практическом значении и применении в дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

4. Отработать подход и специфичность при профессиональном обучении – ориентировать студентов на требования, предъявляемые к ним, в рамках обучающих правовых дисциплин и всего курса в целом как к будущим специалистам.

5. Улучшить материально-техническую базу, увеличив объем доступа студентов к информационным ресурсам.

6. Вовлекать студентов в общественно-научную деятельность. Необходимо совершенствовать систему стимулирования и поощрения научных интересов студентов.

В заключение следует подчеркнуть, что отрасль высшего образования – динамичный процесс постоянных изменений, которые неизбежно влияют на качество образовательной деятельности в целом. Система менеджмента качества способна быстро оценить, внести корректировки, провести анализ первичных и последующих данных в виде автоматизированного мониторинга, получить обратную связь в форме обмена мнениями абитуриентов, студентов, выпускников, преподавателей, работодателей, общественности. Открытость и доступность оценки качества процессов посредством использования информационных ресурсов, сбор показателей динамики от первокурсника до выпускника способствуют успешному имиджу вуза и качественной подготовке специалистов. Кроме того, современные подходы с использованием сетевых компьютерных технологий и технологий анализа данных позволяют проводить сбор и обработку данных за минимальное время, менять и адаптировать вузовскую систему непосредственно в процессе обучения студентов.

Библиографический список

1. *ГОСТ Р ИСО 9000-2001 Системы менеджмента качества. Основные требования и словарь*. Москва: Издательство стандартов, 2001.
2. *ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Системы менеджмента качества. Требования*. Москва: Издательство стандартов, 2001.
3. Алтухова Т.А., Алтухов Д.С. Показатели качества образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2010; № 7: 232.
4. Мялкина Е.В. Диагностика качества образования в вузе. *Вестник Мининского университета*. 2019; Т. 7, № 3.
5. Круглов В.И., Кутузов В.М., Пузанков Д.В., Степанов С.А. Управление качеством как процесс: типовая модель системы качества образовательных учреждений. *Аккредитация в образовании*. 2006; № 7: 21–23.

References

1. *GOST R ISO 9000-2001 Sistemy menedzhmenta kachestva. Osnovnye trebovaniya i slovar'*. Moskva: Izdatel'stvo standartov, 2001.
2. *GOST R ISO 9001-2001. Sistemy menedzhmenta kachestva. Trebovaniya*. Moskva: Izdatel'stvo standartov, 2001.
3. Altuhova T.A., Altuhov D.S. Pokazateli kachestva obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2010; № 7: 232.
4. Myalkina E.V. Diagnostika kachestva obrazovaniya v vuze. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2019; T. 7, № 3.
5. Kruglov V.I., Kutuzov V.M., Puzankov D.V., Stepanov S.A. Upravlenie kachestvom kak process: tipovaya model' sistemy kachestva obrazovatel'nyh uchrezhdenij. *Akkreditaciya v obrazovanii*. 2006; № 7: 21-23.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-310-315

Yakutina M.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia), E-mail: mvyakutina@fa.ru*

ON THE IMPORTANCE OF TEACHING PHONETIC INTONATION SKILLS TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article studies the influence of phonetic intonation skills on the successful mastery of certain types of speech activity, in particular, reading and listening. The main phonological causes of communicative failures associated with insufficient mastery of the orthoepic norm of the studied (English) language are studied, the most frequent pronouncing intonation errors are systematized and a system of exercises for correcting established errors is developed. The main part of the article contains an analysis of the results of experimental teaching phonetic intonation skills to students of a non-linguistic university. The connection of communicative errors with the incorrect choice of intonation model is theoretically substantiated. Based on the results of the auditory analysis, the influence of phonological competence on the creation of a positive socio-cultural image of the linguistic personality of the future specialist is proved. The proposed system of teaching intonation skills will be useful in non-linguistic groups of students studying a foreign language in conditions of limited academic time.

Key words: **intonation model, pronunciation training, phonological competence, sociocultural image of a professional**

М.В. Якутина, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mvyakutina@fa.ru*

К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ ИНТОНАЦИОННЫМ НАВЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена исследованию влияния фонетических интонационных навыков на успешное овладение отдельными видами речевой деятельности, в частности – чтением и аудированием. Изучены основные фонологические причины коммуникативных неудач, связанных с недостаточным владением орфоэпической нормой изучаемого (английского) языка, систематизированы наиболее частотные произносительные интонационные ошибки, и разработана система упражнений для коррекции установленных ошибок. Основная часть статьи содержит анализ результатов экспериментального обучения студентов

неязыкового вуза фонетическим интонационным навыкам. Теоретически обоснована связь коммуникативных ошибок с некорректным выбором интонационной модели. На основе результатов аудиторского анализа доказано влияние фонологической компетенции на создание положительного социокультурного имиджа языковой личности будущего специалиста. Предложенная система обучения интонационным навыкам будет полезна в неязыковых группах студентов, изучающих иностранный язык в условиях ограниченного учебного времени.

Ключевые слова: **интонационная модель, обучение произношению, фонологическая компетенция, социокультурный имидж специалиста**

Актуальность исследования определяется первостепенной значимостью фонетических интонационных навыков для более успешного овладения другими аспектами языка и недостаточностью современных исследований, которые хотя и определяют связь произносительных навыков с успешным овладением другими языковыми навыками, например, аудированием, чтением и говорением, но не выделяют ключевую значимость произносительных навыков для обучения иностранным языкам. Как следствие, обучению фонетическим (особенно интонационным навыкам) в условиях дефицита учебного времени уделяется недостаточно внимания, а акцент делается на обучении другим видам речевой деятельности, таким как чтению иноязычных текстов по специальности, обучению лексическим и грамматическим навыкам и др. Вместе с тем не принято отрицать большее значение правильного произношения и отсутствия заметного иностранного акцента в звучащей речи для более успешного решения коммуникативных задач, социокультурного взаимообмена и создания высокого социально-речевого статуса будущего специалиста [1].

Целью данного исследования является не только обосновать первостепенное значение фонетических произносительных навыков и их тесную взаимосвязь с другими речевыми навыками, но и предложить методический подход к решению образовательной задачи повысить уровень указанных навыков в условиях ограниченного времени в неязыковых вузах, в которых проходят обучение студенты, чье освоение фонетических навыков завершилось несколько лет назад в начальной школе, и которые поэтому испытывают трудности в освоении иностранного языка, а также теряют мотивацию к обучению. Объектом исследования служили 14 устных монологических высказываний студентов различных технических и гуманитарных направлений (юридический факультет и факультет информационных технологий и больших баз данных Финансового университета г. Москвы) до начала обучения и 14 устных монологических высказываний общей длительностью 70 минут тех же студентов по окончании года обучения фонетическим интонационным навыкам. К оцениванию результатов обучения интонационным навыкам привлекались четыре аудитора (два преподавателя английского языка Финансового университета и два носителя английского языка). Также проводились два тестирования на общий уровень языковых компетенций в течение года и анкетирование студентов с целью получить их персональные оценки качества и результата обучения. Задачи исследования нами определялись следующие:

1. Установить характер взаимосвязи фонологической и общеязыковой уровней компетенций.
2. Теоретически обосновать важность интонационных моделей для решения коммуникативных задач и выявить причины и типы коммуникативных неудач в результате использования некорректных интонационных моделей.
3. Установить начальный уровень языковых компетенций студентов путем тестирования их навыков аудирования и говорения.
4. Проанализировать звучащие монологические высказывания студентов с целью установления типичных произносительных ошибок и некорректных интонационных моделей.
5. Разработать комплекс упражнений для обучения интонационным моделям в английском языке и точки контроля и самоконтроля.

Научная новизна исследования заключается в том, чтобы на основе полученных результатов исследования преодолеть закрепившийся в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе подход по остаточному принципу к формированию фонетических компетенций, доказать первостепенное и определяющее значение обучению корректным интонационным моделям не только для успешного овладения всеми аспектами иноязычного общения, но и для успешного решения любых коммуникативных задач и создания положительного социокультурного имиджа языковой личности будущего специалиста.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, чтобы расширить и углубить существующий теоретический подход к обучению фонетическим интонационным навыкам в неязыковом вузе и предложить эффективные практические методы, которые были апробированы для решения указанной задачи.

Во время проведения экспериментального исследования использовались такие методы, как анализ научной литературы по теме исследования, анкетирование и тестирование студентов, а также сбор и статистический анализ результатов исследования.

На современном этапе лингвисты и педагоги используют разные подходы к определению фонологической компетенции в рамках овладения иностранным языком. Например, Л.Л. Присная рассматривает фонетическую компетенцию как набор знаний о соотношении фонетических систем иностранного и родного языков, а также владение соответствующими практическими произносительными навыками [2]. С нашей точки зрения, определенный интерес представляет анализ фонологической компетенции В.А. Цыбаневой, которая включила в состав фонологической компетенции такие взаимосвязанные элементы, как мотивационный, когнитивный и деятельностный [3]. А.А. Хомутова расширила определение фонологической компетенции как способности воспринимать и воспроизводить речь в соответствии с нормами языка, включив в нее такие элементы, как когнитивный, прагматический, рефлексивный и социокультурный [4]. Когнитивный компонент определяется знаниями о фонетическом строе языка, владением терминологией и умением применять эти знания на практике. Прагматический компонент связан с коммуникативной целью устного высказывания и умением передать коммуникативное содержание в различных ситуациях общения. Самоконтроль и самокоррекция являются ключевыми умениями, которые включены в рефлексивный компонент фонологической компетенции. Социокультурный компонент реализуется в умении распознавать и использовать особенности и различия не только в фонетических системах родного и иностранного языков, но и специфику звучащей речи, связанной с социальными, территориальными, стилистическими различиями.

Знания и умения должны преобразоваться в устойчивые фонетические навыки, т. е. в способность адекватно воспринимать звучащую речь, соотносить звуковой образец с его значением и правильно его воспроизводить. В условиях дефицита учебного времени обучение студентов неязыковых вузов фонетическим навыкам либо сводится к коррекции артикуляции отдельных гласных и согласных звуков, которые отсутствуют в фонетическом строе родного языка или имеют сходства и отличия в фонетическом строе иностранного языка, либо это обучение носит спорадический характер, когда возникает необходимость обучить интонационным моделям в процессе овладения диалогической речью, обращенной публичной речью или, например, художественно-поэтическими образцами устной речи.

Однако фонетическая компетенция не носит второстепенный характер, уступая место бесспорно важным лексико-грамматическим навыкам, которые традиционно выступают критерием оценки успешного овладения иноязычной речью. В этой статье мы придерживаемся мнения, что фонетическая компетенция имеет основополагающий, базовый характер, она в итоге определяет в целом уровень языковой компетенции. Овладение иностранным языком сильно осложняется языковой интерференцией, т. к. произносительные навыки на родном языке относятся к наиболее автоматизированным, то есть являются бессознательными, они требуют значительных усилий по управлению ими со стороны говорящего. Языковая интерференция выражается в том, что говорящий использует уже сложившуюся акустико-артикуляционную базу родного языка, что приводит к тому, что изучающий иностранный язык искаженно произносит звуки и интонемы, а также может ошибаться в распознавании слышимых звуков и интонем. Таким образом, речемоторные навыки и навыки аудирования прочно взаимосвязаны. Недостаточность овладения фонетическими навыками (говорение и аудирование) неизбежно влечет за собой отставание в успешном освоении других видов речи – чтения и письма. Искаженное восприятие аудируемой речи ведет к неполному или искаженному пониманию. Во время чтения неправильная внутренняя артикуляция и интонирование приводят к неполному пониманию прочитанного текста. Во время письма ошибочная внутренняя артикуляция может приводить к орфографическим ошибкам. Необходимо на протяжении всего периода обучения создавать и закреплять в памяти говорящего определенные акустические образы, имеющие смыслоразличительные функции.

Фонетические навыки определяются умением различать фонемы, в потоке речи дифференцировать инварианты фонем, ставить и выделять фразовое, словесное ударение, интонировать, фонетически выделять логические центры. Сюда же относится умение членить речь на синтагмы, подчиняясь ритмико-мелодической организации текста, правильно использовать разные виды пауз, сочетать и варьировать длительность, темп, динамические характеристики, опираясь на коммуникативные цели и прагматику текста [5]. Устная речь и чтение вслух благодаря развитым фонетическим навыкам могут иметь воздействующий характер на слушателя. Полнота понимания, ясность, по словам О.С. Ахмановой [6], достигаются с помощью просодии: высоты тона, ударения, паузации, темпа речи. Более того, по мнению некоторых ученых, интонация также может являться носителем «информации, иногда равной по значению той, которая передается лексическими и грамматическими значениями языковых единиц» [7; 8]. В то же время, как указывает С.А. Рассказов [9], нарушение коммуникации происходит по причине интонационных ошибок в речи. Такие ошибки касаются неправильной расстановки словесного ударения; ошибочного выбора ритмико-интонационной модели, не соответствующей цели коммуникации; неправильного динамического выделения логических центров или выражения темы и ремы; синтагматического членения и некорректного мелодического оформления ядерного (последнего ударного) слога; ошибочной паузации как средства вычленения смысловых отрезков [10; 11].

Произносительные (просодические) навыки, необходимые для чтения, во много схожи с теми, которые необходимы при аудировании. Просодия здесь служит средством членения звучащей речи на синтагмы, которые совпадают с соответствующими словосочетаниями и предложениями в тексте. Кроме того,

просодия также играет важную роль в дифференциации предложений в соответствии с коммуникативным типом, к которому относится та или иная структурно-семантическая модель.

Таким образом, обучение иноязычному произношению включает обучение артикуляционным, просодическим и интонационным навыкам. Необходимо заметить, что если обучение артикуляционным навыкам очевидно означает освоение навыков различать и воспроизводить различные фонемы и дифференцировать варианты фонем в потоке иноязычной речи, то значение обучения просодическим и интонационным навыкам требует уточнения. Так, В.А. Артемов [12] под интонацией понимает реализацию в звучащей речи смыслового содержания предложения, когда синтаксический строй, предикативные отношения, коммуникативное значение, модальность принимают физическую форму, реализуясь в ситуации общения. В словаре лингвистических терминов Ж. Марузо просодия обозначена как совокупность количественных, мелодических, динамических и других элементов, характеризующих определенный, например, слог, отрезок звучащей речи [13, с. 503–504]. Таким образом, некоторые ученые относят просодию к слогу или слову, а интонацию – к предложению.

В нашей работе мы будем придерживаться определения интонации, которую сформулировал С.В. Кодзасов. В своей работе он писал, что интонация является совокупностью просодических характеристик предложения: тона, громкости, длительности, фонации. Важнейшим из этих средств является тон [14, с. 380–402]. Для нашего исследования особенно важно уточнить, в чем видится разница между тем, что понимается под просодией, и что – под интонацией, это необходимо для понимания характера возникновения произносительных ошибок изучающих иностранный язык. Например, употребление мелодического контура, который был заимствован из родного языка (интерферирован), считается произносительной ошибкой, относящейся к просодии. Произносительная ошибка, относящаяся к интонации, будет состоять в том, что говорящий использует мелодический контур, который не соответствует ситуации общения, коммуникативной задаче или стилистической норме. Таким образом, просодические ошибки не способны вызвать нарушение коммуникации, скорее, они «выдадут» тот факт, что говорящий не является носителем языка. Интонационные ошибки, в свою очередь, способны исказить смысл высказывания и имеют более существенные последствия.

Во время исследования нами производились записи устной речи студентов, участвовавших в исследовании. Так, им был представлены два отрывка для чтения вслух: один из них текст общей длительностью 1,5 минуты звучания, второй – диалог, прочитанный двумя студентами по ролям. Общее время аудиоматериала для исследования составило 70 минут. Для чтения вслух и текста, и диалога студентам давалось время на подготовку. Анализ полученных записей позволил выявить следующие наиболее часто встречающиеся ошибки и особенности в звучащей речи на иностранном языке.

1. Недостаточный уровень владения языковым материалом привел к тому, членение на синтагмы было немотивированным, слишком дробным, сопровождающимся большим количеством пауз. 62% принявших в исследовании студентов сделали такой вид ошибки.

2. Вторая ошибка заключалась в том, что студенты неправильно выделяли коммуникативный и логический центры в предложении. Объем таких ошибок составил 45%.

3. Знаменательные и служебные слова произносились с одинаковой интенсивностью, что проявлялось в избыточной акцентуации. Такие ошибки встречаются в речи 88% принявших участие в исследовании студентов.

4. Также наблюдалось смещение логического ударения в глагольных формах, состоящих из нескольких слов. Это можно объяснить тем, что студенты выбирали (планировали) правильную глагольную форму в процессе речи. Подобные ошибки характерны для 63% респондентов.

5. В устойчивых словосочетаниях, коллокациях, которые при орфоэпической норме являются цельнооформленными и имеют два ударения на двух компонентах, наблюдалось редуцирование акцентуации на втором компоненте, что часто приводило к просодическому разрыву фразы и изменению смыслового значения коллокации или словосочетания. Результат исследования показал 77% такого типа ошибок.

6. Изучающие иностранный язык переносили ритмический рисунок из русского языка на английский, что проявлялось в неровном ритме, типичном для русского языка, со случайной расстановкой пауз. Такая речь не воспринималась как целое функциональное образования, и ошибка такого вида вела к нарушению коммуникации. 69% студентов сделали такую ошибку.

7. В мелодическом рисунке отмечалось следующее интерферирующее нарушение речи: вместо типичного использования низкого нисходящего тона в конце синтагмы, типичной для нейтральной речи на английском языке, студенты часто завершали синтагму восходящим тоном (либо высоким, либо низким). 58% студентов не различали и не использовали правильный терминальный тон.

Таким образом, наиболее частотные нарушения в речи изучающих английский язык студентов относятся к интерферирующему влиянию русского языка и общему недостаточному уровню владения иностранным языком. Нарушения ритма и мелодики выражались в неправильном выделении смысловых центров, избыточном членении фразы, большом количестве пауз и появлении мелодического контура, который не типичен для английской речи. Нарушение коммуникативного аспекта речи было результатом неспособности прогнозировать прагматическую цель высказывания, которое усугублялось снижением смысловой значимости интонации за счет того, что практически все слова (и значимые, и служебные) произносились с одинаковой интенсивностью.

Обучение орфоэпической норме английского языка, в основной части нашего исследования – правильному интонированию, проводилось в несколько этапов и было направлено на освоение различных аспектов интонации. Традиционно обучение фонетическим интонационным навыкам строится на аналитико-имитативном подходе, который иногда также называют дифференцированным. Он включает одновременно описание правильной артикуляции или интонирования и имитацию в процессе овладения новой интонационной моделью. Эта метод считается наиболее эффективным особенно в условиях дефицита учебного времени. Аналитико-имитативный метод обеспечивает не только овладение правильной орфоэпической нормой, но и позволяет одновременно усваивать наряду с интонационными грамматические и лексические особенности иностранного языка. Н.И. Гез писал: «При постановке произношения … рекомендуется … аналитико-имитативный путь, представляющий собой сочетание различных способов создания новых звуковых образов: и описание артикуляции (полное или частичное), и имитация, и управление уподоблением звуков иностранного языка звукам родного (указывается позиционный или комбинаторный вариант фонемы родного языка, максимально приближающийся к изучаемой фонеме иностранного языка). Использование того или иного способа определяется конкретными характеристиками изучаемого звука. Аналогично при работе над ритмико-интонационными навыками используются как описания, так и имитация» [15, с. 161]. В своей работе Г.В. Рогова [16] подчеркивает, что объяснение фонетических явлений должно сочетаться с «демонстрацией эталонов», чтобы создать условия для учащихся, когда они «купаются» в звуках и одновременно знакомятся с их артикуляцией. То же относится и к усвоению ритмико-интонационных моделей. За этим этапом следует интенсивная тренировка, «имитационный» этап обучения на основе предложенных моделей.

В нашем исследовании обучение фонетическим интонационным навыкам основывалось на следующих этапах:

1. Объяснение таких фонетических явлений, как синтагма, синтагматическое членение фразы, интонационная группа, фразовое и логическое ударения, виды пауз, виды ядерных тонов, высота и движение тона и др. Знакомство с этими явлениями сопровождались демонстрацией подходящих фонетических моделей и использованием визуальных опор.

2. Второй этап состоял в имитации. Студенты произносили изучаемые модели и сравнивали с образцом (эталоном). На этом этапе мы применяли специальную компьютерную программу Speech Analyzer 3.1.2.0, чтобы студенты смогли наглядно сравнивать и корректировать произношение, опираясь на визуальные данные, представленные в виде интонограммы на экране компьютера.

3. На следующем этапе мы предлагали студентам практические задания для отработки произношения с использованием различного вида интонационных моделей, позволяющих проводить автокоррекцию.

4. Заключительный этап состоял в выполнении заданий коммуникативного характера.

На первом этапе студенты знакомились с фонетическими явлениями, учились их отличать на слух и воспроизводить. На этом этапе было важно объяснить такие понятия, как синтагма и синтагматическое членение, что слова соединяются в словосочетания и предложения не только грамматически, но и интонационно, т. е. образуют интонационно-смысловые единства, которые входят в состав фраз или даже являются отдельными фразами. Другими словами, они образуют фонетическое единство, смысловую целостность, которая реализуется в процессе речи. Далее студенты знакомились с функцией интонации и видами тонов. Для этой цели в начале обучения они знакомились с графическим изображением разных видов неэмфатических тонов, слушали примеры различных видов тонов, учились различать повышение и понижение тона, воспроизводить повышающийся и понижающийся тоны. На этом этапе у некоторых студентов велась коррекция интонационных ошибок, когда они ошибочно пытались заменить изменение тона динамическими средствами (увеличением или уменьшением интенсивности звучания), а также многие студенты испытывали трудности на первом этапе воспроизведения повышения или понижения тона, которые они не могли различить или продуцировать. На продвинутом этапе студенты знакомились с эмфатическими тонами, т. е. высоким повышением или высоким понижением тона. Кроме того, студенты изучали функции тонов, такие как функция завершения предложения, смысловой группы; различие повествовательных, вопросительных и т. д. видов предложений с помощью интонации. Далее они знакомились с правилами расстановки ударений и особенностями ритмической организации звучащей английской речи: такими как сильное ударение на значимых, важных словах или новой информации, более слабое ударение или его отсутствие на менее значимых или служебных словах; узнавали, что ударные слоги в английском языке появляются примерно через равные интервалы. Также внимание уделялось обучению паузации в английском звучащем тексте. Студенты учились делать длинные (в конце предложения) и короткие (в конце смысловой группы) паузы, на практике изучали роль паузации (количество и длительность пауз) в ритмической организации речи, знакомились с разными видами пауз (физическими, хезитационными, эмфатическими). На этом этапе студенты выполняли много заданий для самостоя-

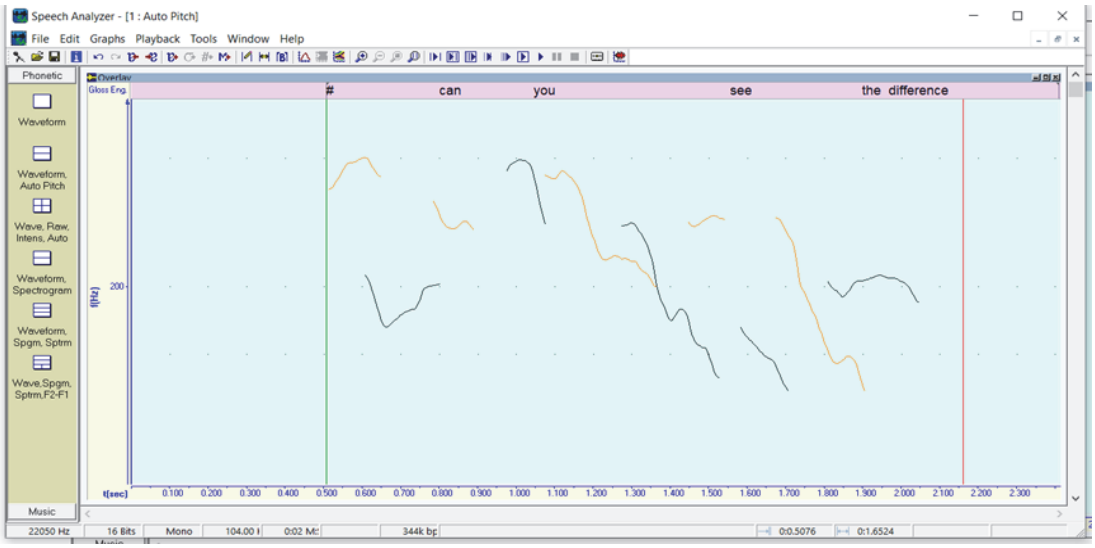


Рис. 1. Пример использования программы Speech Analyzer 3.1.2.0 в самостоятельной работе студента по коррекции движения основного тона и акцентуации в устном высказывании в сравнении с образцом

тельной работы, где им предлагалось правильно произнести небольшие предложения (от одной до четырех синтагм) и сравнить со звучащим образцом в ответе. Все задания сопровождались поясняющими комментариями. Фактически это был этап формирования фонетико-интонационных знаний и умений.

Новые фонетические умения студенты закрепляли с помощью программы Speech Analyzer 3.1.2.0, которая позволяет прослушивать, записывать и видеть на экране компьютера графическое изображение звучащего отрывка в форме интонограммы. Эта программа имеет большой набор возможностей для анализа звучащей речи (высота и движение тона, паузы, интенсивность) и вычисления характеристик речи в физическом, цифровом выражении. Однако для наших утилитарных целей мы использовали эту программу исключительно для обучения интонированию и дополнительной визуальной поддержки. То есть студенты слушали предложение (фонетическую модель, специально записанный аудиофайл в программе), произносили и записывали свой ответ (повторяли модель) и могли наглядно сравнить две линии движения тона на экране. Они могли перезаписывать ответ необходимое количество раз, чтобы две линии двигались как можно ближе друг к другу. В методике преподавания иностранного языка такая техника называется “Shadowing”.

На рис. 1 видно, что две линии имеют разный цвет: синий – образец, красный – вариант ответа (изображение в оригинале цветное). В этом случае студент сделал ошибку на первом слоге, значительно выделив его, и на втором ударном слоге, использовав высокий понижающийся тон вместо низкого понижающегося. Эта ошибка видна студенту, и он может произвести коррекцию.

На третьем этапе студенты продолжали совершенствовать фонетические интонационные умения. Для этого из языкового материала их программных учебников по курсу «Иностранный язык» мы составили фонетический практикум в виде лабораторных работ. В систему упражнений вошли следующие задания:

1. Расставьте паузы между словами в предложении, объединяя их в смысловые блоки.
2. Прослушайте предложение и запишите слова, которые просодически наиболее выделены.
3. Прочитайте предложение вслух, следуя представленной интонограмме.
4. Прослушайте предложение. Расставьте знаки препинания.
5. Прочитайте и прослушайте предложение. Исправьте ошибки в знаках препинания в предложении.
6. Составьте по образцу (в записи) вопросительные, побудительные, повествовательные предложения, используя слова из списка (упражнение на подстановку) и т. д.

На последнем этапе работы над интонационными навыками мы использовали задания коммуникативного характера. Для этой цели мы применяли видеоприложение к программным учебникам по английскому языку, где каждый урок сопровождается серией тематических видеосюжетов с диалогической речью. Студенты получали задания произнести реплики вместе с диктором, имитируя не только его интонацию, но и мимику. В групповой работе можно использовать элементы геймификации, когда студенты выбирают из своей группы «лучшего имитатора» или подражателя. На следующем этапе преподаватель ставил видео на паузу и просил студента произнести ответную реплику в диалоге самостоятельно, т. е. воспроизвести диалог по ролям (используя субтитры, студент произносил ответную реплику на видео, поставленном на паузу). В работе с видеосюжетом также использовались следующие задания:

1. Произнесите следующую фразу а) в нейтральном стиле; б) сделайте ее эмоционально окрашенной.
2. Произнесите следующие фразы в виде: а) просьбы, б) приказа, в) вопроса.
3. Прочитайте диалог вслух под запись. Сравните с образцом и внесите изменения, где необходимо. Разыграйте диалог с одногруппником, меняясь ролями.
4. Прослушайте и прочитайте следующий диалог. Составьте свой диалог по образцу и произнесите его вслух в паре и т. д.

В результате обучения положительные изменения в фонетическом оформлении речи отметили 96% русскоязычных преподавателей английского языка и 94% аудиторов – носителей английского языка. Большинство студентов по результатам анкетирования также отменили свои успехи в овладении произношением на английском языке и положительное влияние на успеваемость по курсу «Иностранный язык». Аудиторам были представлены аудиозаписи монологических высказываний от 1,5 до 3 минут, записанных студентами. Проанализировав аудиозаписи 14 монологических высказываний, которые студенты записали по завершении прохождения обучающего курса, мы выделили следующие изменения:

Из представленных результатов можно увидеть, что общий уровень фонологической компетенции, которая в данном исследовании нами определялась практическим уровнем владения интонацией устной речи на английском языке, у студентов перед началом обучения был средним или ниже среднего, т. е. 66% студентов допускали тут или иную ошибку в интонационном оформлении устных высказываний. Однако после обучения только 13,4% студентов в среднем допускали ту или иную фонетическую ошибку. Таким образом, студенты смогли улучшить фонетические интонационные навыки в 4,9 раз.

Таблица 1

Результаты обучения фонетическим интонационным навыкам относительно количества фонологических ошибок (%), допущенных студентами, до и после прохождения курса

Типичные ошибки и результат обучения	Дробное деление на синтагмы	Неправильное выделение коммуникативного центра	Избыточная акцентуация	Смещение логического ударения	Редуцирование акцентуации в двухкомпонентных единицах	Неровный ритм	Восходящий тон в конце синтагмы
До начала обучения	62%	45%	88%	63%	77%	69%	58%
После обучения	22%	15%	11%	9%	13%	16%	8%

Одной из поставленных целей нашего исследования также было установить характер взаимосвязи фонологическим и общеязыковым уровнями компетенций. То есть мы проводили тестирование студентов на общей уровень владения такими видами языковой деятельности, как чтение и аудирование. Так как мы ставили задачу исследовать возможность влияния уровня фонологической компетенции на уровень владения навыками аудирования и чтения, то с этой целью были подготовлены входные тесты с заданиями по аудированию и чтению. Студентам были предложены звучащие тексты длительностью 4-5 минут, которые они имели возможность прослушать дважды. После этого им предлагалось выполнить контрольные задания: они должны были ответить на пять вопросов по содержанию прослушанного текста (Задание 1) и установить, соответствуют ли другие пять предложений содержанию текста или нет (Задание 2). Также студенты выполняли тест по чтению. После прочтения текста объемом 2 500 знаков они выполняли задания, аналогичные заданиям в разделе теста на аудирование. В конце курса обучения фонетико-интонационным навыкам студенты также прошли тестирование навыков аудирования и чтения для того, чтобы выявить, как улучшение произносительных навыков, а именно – интонационные навыки, могут повлиять на уровень владения навыками чтения и аудирования. В педагогических исследованиях давно известна взаимосвязь различных видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование), т. к. в этих действия вовлекаются одни и те же речемыслительные процессы. Улучшение навыков одного вида речевой деятельности положительно влияет на развитие навыков в другой. Если связь произношения и аудирования представляется очевидной, т. к. студент владеет произносительной нормой и способен различать и идентифицировать в потоке речи фонетико-семантические единицы для создания целостной смысловой картины высказывания, то связь произношения с чтением требует пояснения. В процессе чтения студент использует внутреннюю артикуляцию, т. е. мысленно произносит печатный текст. Если он мысленно интонационно выделяет синтагмы, смысловые центры, то с помощью интонации устанавливает сочинительные и подчинительные связи частей предложения и т. д. Если в процессе внутренней артикуляции студент допускает ошибки, это может привести к искаженному восприятию текста. В нашей статье мы приводим результаты динамики развития навыков чтения и аудирования в зависимости от изменения уровни фонологической компетенции.

В следующей табл. приведены результаты студентов, принявших участие в эксперименте, которые выполняли тесты по аудированию и чтению.

Таблица 2

Результаты тестирования по английскому языку (чтение и аудирование) в двух типах заданий до и после прохождения курса обучения фонетическим интонационным навыкам

Задания и количество правильных ответов	Аудирование. Задание 1	Аудирование. Задание 2	Чтение. Задание 1	Чтение. Задание 2
До начала обучения	69%	75%	73%	82%
После окончания обучения	78%	91%	82%	88%

Полученные результаты подтверждают, что перцептивные и продуктивные виды речевой деятельности тесно связаны и взаимозависимы, поэтому улучшение фонологических навыков неизбежно ведет к улучшению навыков чтения и аудирования. Студенты показали более детальное понимание как письменного, так и звучащего текстов, усвоили больше информации, что видно из увеличившегося числа правильных ответов. В среднем студенты улучшили свои результаты в заданиях по чтению и аудированию от 6% до 16%. Стоит отметить, что курс обучения фонетическим интонационным навыкам проводился ограниченное время в качестве эксперимента в течение трех месяцев. Мы можем предположить, опираясь на положительные результаты, полученные в конце эксперимента, что более систематическая работа по улучшению фонологических навыков у студентов в течение всего периода обучения иностранным языкам в высшем учебном заведении является необходимым условием для повышения уровня компетенции иноязычного общения и повышения успеваемости по предмету «Иностранный язык» в неязыковых вузах.

Исходя из результатов обучения фонетическим интонационным навыкам, представленным в данной статье, необходимо подчеркнуть следующее. Обучение языковым компетенциям, включающим овладение различными видами речевой деятельности на иностранном языке как средстве общения, не должно ограничиваться единственно усвоением основной артикуляционной орфоэпической нормой наряду с грамматическими, лексическими и пр. навыками. Несмотря на дефицит учебного времени, при условии выделения достаточного времени для обучения фонетическим интонационным навыкам студенты более эффективно осваивают учебную программу по иностранному языку, т. к. детальнее усваивают учебный материал, который, как правило, основывается на работе с текстом.

В заключение необходимо выделить особое значение обучения фонетическим интонационным навыкам, которые, будучи продуктивными, также способствуют развитию перцептивных речевых навыков, таких как чтение и аудирование, и повышают общую языковую компетентность изучающих иностранный язык, т. е. улучшение произносительных навыков положительно влияет на более полное понимание и восприятие как письменного, так и устного текста. В данной статье мы экспериментальным путем вывели наиболее частотные произносительные ошибки у русскоговорящих студентов неязыкового вуза, продолжающих изучать английский язык после средней школы, а также разработали и провели курс обучения интонационным навыкам, направленный на коррекцию установленных фонетических и интонационных ошибок. Полученные результаты показали положительную динамику в улучшении произносительных навыков, несмотря на короткий период обучения, длившийся всего три месяца, которая выразилась в значительных положительных изменениях как в целевых интонационных навыках, так и навыках чтения и аудирования. Особо стоит выделить вспомогательный метод коррекции интонационных умений, который получил название “Shadowing”, на основе использования функционала специальной компьютерной программы Speech Analyzer 3.1.2.0, позволяющего студенту наглядно представить и корректировать свое произношение, сравнивая его с образцом. Метод был апробирован и может быть рекомендован для обучения студентов неязыковых вузов.

Библиографический список

1. Yakutina M.V. The influence of public speaking prosody on delivering academic presentations. *Media Watch*. 2020; Т. 11, № 4: 607–617.
2. Присная Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2008; № 70. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fonetiko-fonologicheskaya-kompetentsiya-i-ee-komponentnyy-sostav
3. Цыбанева В.А. Формирование фонетико-фонологической компетенции студентов в рамках модульного обучения. *Известия ВГПУ*. 2008; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-fonetiko-fonologicheskoy-kompetentsii-studentov-v-ramkah-modulnogo-obucheniya
4. Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Лингвистика. 2013; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-kompetentsiya-struktura-soderzhanie
5. Коккота В.А. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа, 1989.
6. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: УРСС, 2004.
7. Гончарова Н.Л., Ломтева Т.Н. Принципы формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции как структурного компонента профессиональной готовности лингвиста. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2018; № 2 (65).
8. Мальченко А.А. Психолого-педагогический компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка. *Вестник ВГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-komponent-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka
9. Рассказов С.А. Влияние уровня сформированности фонологической компетенции на развитие навыков и умений аудирования и говорения студентов неязыковых специальностей при реализации интегративной методики обучения. *Известия ВГПУ*. 2021; № 5 (158). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-urovnya-sformirovannosti-fonologicheskoy-kompetentsii-na-razvitie-navykov-i-umeniy-audirovaniya-i-govoreniya-studentov
10. Мажуолене З.К. *Контроль как средство интенсификации обучения изучающему чтению научной литературы*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Вильнюсский государственный университет им. В. Капсукаса. Москва, 1988.
11. Носенко Э.Л., Карпов О.Н., Чухрай А.А. Электронные речевые анализаторы и возможности их практического применения. *Психологический журнал*. 1981; Т. 2, № 6.
12. Артемов В.А. Психологические предпосылки активизации научения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1971; № 1: 66–73.
13. Марузо Ж. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1960.
14. Кодзасов С.В., Кривнова О.Ф. Актуальные вопросы фонетики русского языка. Фонетика и нефонетика. К 70-летию С.В. Кодзасова. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература*. Серия 6: Языкознание Москва: Языки славянских культур. 2009; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/2009-03-019-aktualnye-voprosy-fonetiki-russkogo-yazyka-fonetika-i-nefonetika-k-70-letiyu-s-v-kodzasova-m-yazyki-slavyanskih-kultur-2008-848-s
15. Гез Н.И. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1982.
16. Рогова Г.В. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 1991.

References

1. Yakutina M.V. The influence of public speaking prosody on delivering academic presentations. *Media Watch*. 2020; Т. 11, № 4: 607-617.
2. Prisnaya L.L. Fonetiko-fonologicheskaya kompetenciya i ee komponentnyj sostav. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2008; № 70. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/fonetiko-fonologicheskaya-kompetentsiya-i-ee-komponentnyy-sostav

3. Cybaneva V.A. Formirovanie fonetiko-fonologicheskoj kompetencii studentov v ramkah modul'nogo obucheniya. *Izvestiya VGPU*. 2008; № 9. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-fonetiko-fonologicheskoy-kompetentsii-studentov-v-ramkah-modulnogo-obucheniya
4. Homutova A.A. Foneticheskaya kompetenciya: struktura, soderzhanie. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Lingvistika. 2013; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-kompetentsiya-struktura-soderzhanie
5. Kokkota V.A. *Lingvodidakticheskoe testirovanie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
6. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: URSS, 2004.
7. Goncharova N.L., Lomteva T.N. Principy formirovaniya inoyazychnoj fonetiko-fonologicheskoj kompetencii kak strukturnogo komponenta professional'noj gotovnosti lingvista. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2018; № 2 (65).
8. Mal'chenko A.A. Psihologo-pedagogicheskij komponent professional'noj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka. *Vestnik VGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2006; № 2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-komponent-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya-inostrannogo-yazyka
9. Rasskazov S.A. Vliyanie urovnya sformirovannosti fonologicheskoj kompetencii na razvitie navykov i umenij audirovaniya i govoreniya studentov neyazykovyh special'nostej pri realizacii integrativnoj metodiki obucheniya. *Izvestiya VGPU*. 2021; № 5 (158). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-urovnya-sformirovannosti-fonologicheskoy-kompetentsii-na-razvitie-navykov-i-umeniy-audirovaniya-i-govoreniya-studentov
10. Mazhuolene Z.K. *Kontrol' kak sredstvo intensifikacii obucheniya izuchayuschemu chteniyu nauchnoj literatury*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vil'nyusskij gosudarstvennyj universitet im. V. Kapsukasa. Moskva, 1988.
11. Nosenko `E.L., Karpov O.N., Chuhraj A.A. `Elektronnye rechevye analizatory i vozmozhnosti ih prakticheskogo primeneniya. *Psihologicheskij zhurnal*. 1981; T. 2, № 6.
12. Artemov V.A. Psihologicheskie predposylki aktivizacii naucheniya inostrannomu yazyku. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1971; № 1: 66-73.
13. Maruzo Zh. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1960.
14. Kodzasov S.V., Krivnova O.F. Aktual'nye voprosy fonetiki russkogo yazyka. Fonetika i nefonetika. K 70-letiyu S.V. Kodzasova. *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura*. Seriya 6: Yazykoznanie Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur. 2009; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/2009-03-019-aktualnye-voprosy-fonetiki-russkogo-yazyka-fonetika-i-nefonetika-k-70-letiyu-s-v-kodzasova-m-yazyki-slavyanskih-kultur-2008-848-s
15. Gez N.I. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva, 1982.
16. Rogova G.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.

Статья поступила в редакцию 27.01.24

УДК 511.33 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-315-318

***Rustanov A.R.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Department of Higher Education, Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: aligadzhi@yandex.ru*
***Shikhshinatova M.M.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior teacher, Department of Higher Education, Moscow State University of Civil Engineering (Moscow, Russia), E-mail: shichmum_2006@mail.ru*

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF FINDING AN INDEFINITE INTEGRAL. The article shows how various integration methods can be used to solve problems of finding a primitive function. The main task is to consider the methodological aspects related to the integration of various functions. The paper demonstrates different approaches to solving problems of one of the most difficult sections of mathematics – integral calculus of functions. Numerous examples are used to examine frequently occurring errors and the most difficult moments associated with the study of the topic "Indefinite integral." Various techniques for calculating integrals of the same functions are shown. They allow to compare different methods and choose the most optimal approach to solving problems. The article can be useful not only for students, but also for young teachers when preparing for classes.

Key words: **primitive function, indefinite integral, integrand function, integration methods, integration by parts, variable replacement in indefinite integral**

***А.Р. Рустанов**, канд. физ.-мат. наук, ст. преп., НИУ МГСУ (Московский государственный строительный университет, г. Москва, E-mail: aligadzhi@yandex.ru*
***М.М. Шихшинатова,** канд. физ.-мат. наук, ст. преп., НИУ МГСУ (Московский государственный строительный университет), г. Москва, E-mail: shichmum_2006@mail.ru*

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАХОЖДЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО ИНТЕГРАЛА

Целью статьи является показать, как можно использовать различные методы интегрирования для решения задач на нахождение первообразной функции. Основная задача заключается в рассмотрении методических аспектов, связанных с интегрированием различных функций. В данной работе демонстрируются различные подходы к решению задач одного из наиболее сложных разделов математики – «Интегральное исчисление функций». На многочисленных примерах рассмотрены часто встречающиеся ошибки, наиболее сложные моменты, связанные с изучением темы «Неопределенный интеграл». Показаны различные приемы для вычисления интегралов одних и тех же функций, что позволяет сравнить разные методы и выбрать наиболее оптимальный подход к решению задач. Статья может быть полезной не только для студентов, но и для молодых преподавателей при подготовке к занятиям.

Ключевые слова: **первообразная функция, неопределенный интеграл, подынтегральная функция, методы интегрирования, интегрирование по частям, замена переменной в неопределенном интеграле**

Тема «Интегральное исчисление функций» является одной из важных в области математического анализа. Актуальность данной темы продиктована применением интегралов не только во многих разделах математики, но и в иных областях науки. Определенные и неопределенные интегралы широко используются при решении различных задач из многих областей науки: геометрии, теоретической физики, механики, химии, прикладной математики, теорий вероятности и приближений. С помощью определенного интеграла можно найти длину дуги, площадь фигуры, объем тела, количества теплоты, электричества за определенный промежуток времени, массу стержня, приращение капитала, если заданы инвестиции, функцию распределения при заданной плотности распределения и много других задач.

Изучение этой темы зачастую представляет для студентов значительные трудности. Если при решении задач дифференцирования для нахождения производной функции было достаточно знание таблицы производной, правила нахождения производной и умение их применять в определенном порядке, то для нахождения первообразной функции необходимы знания таблицы интегралов и свойств неопределенного интеграла, поэтому не всегда имеется возможность легко решить любую задачу.

Объектом исследования выступают некоторые основные методы нахождения неопределенного интеграла.

Предметом исследования является выбор и использование оптимальных методов нахождения неопределенного интеграла.

Теоретическая значимость исследования: в данной статье рассмотрены различные приемы нахождения первообразной функции в зависимости от подынтегральной функции.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности их применения в процессе преподавания и обучения студентов дисциплинам математического цикла, в частности при изучении одного из важных разделов математического анализа «Интегральное исчисление функций».

Цель статьи – научить студента технике интегрирования и умению решать различные задачи нахождения неопределенных интегралов. Разработать рекомендации, дающие возможность студенту правильно выбрать соответствующий метод нахождения интеграла и уметь применять различные приемы интегрирования.

Задачи:

1) рассмотреть различные методы интегрирования;

2) научить студентов выбирать метод, позволяющий преобразовать интеграл к более простому виду или табличному интегралу.

Гипотеза исследования: умение находить первообразную различных функций, знание неопределенного интеграла дает возможность студенту в дальней-

шем решать более серьезные задачи приложения определенного интеграла, которые встречаются в различных областях науки.

Научная новизна состоит в разработке рекомендаций для студентов, которые позволят лучшим образом изучить и усвоить тему «Интегральное исчисление функций» и сделать корректный выбор наиболее приемлемого метода интегрирования, что является очень важным и необходимым моментом при решении различных задач теоретической физики, механики, теории вероятностей, экономики и других областей науки.

Первое знакомство с интегралами начинается еще со школьного курса математики, где встречаются несложные задачи нахождения первообразной элементарных функций, вычисления определенного интеграла, а также задачи нахождения площадей и объемов тел вращения.

Для решения различных прикладных задач, связанных с применением интеграла, первоначально необходимо научиться находить первообразную функцию.

Операция нахождения первообразной F(x) по заданной производной f(x) называется *интегрированием.* Интегрирование – действие, обратное дифференцированию [1].

Найти неопределенный интеграл – это значит найти первообразную функцию, но не для всех подынтегральных функций можно ее угадать или легко найти. Для удобства нахождения первообразных элементарных функций составлены таблицы интегралов [2]. Следует отметить, что для многих функций задача нахождения первообразной достаточно трудная, поэтому в работе нами будут рассмотрены различные приемы и методы интегрирования.

Рассмотрим примеры, для решения которых мы используем различные приемы интегрирования.

1) $\int(3-8x)^7dx$, 2) $\int e^{6x+1}dx$, 3) $\int\frac{dx}{9x-5}$

Данные примеры сводятся к следующим интегралам $\int t^7dt$, $\int e^tdt$, $\int\frac{dt}{t}$, пользуясь методом замены переменной.

То есть для нахождения первого интеграла сделаем замену $3-8x=t$, тогда $x=\frac{3}{8}-\frac{t}{8}$, $dx=-\frac{1}{8}dt$, получим

$$\int(3-8x)^7dx=-\frac{1}{8}\int t^7dt=-\frac{1}{8}\cdot\frac{t^8}{8}+c=-\frac{1}{8}\cdot\frac{(3-8x)^8}{8}+c.$$

Аналогично, делая замену переменной во втором и третьем интеграле $6x+1=t$ и $9x-5=t$ соответственно, получим

$$\int e^{6x+1}dx=\frac{1}{6}e^{6x+1}+c,\ \int\frac{dx}{9x-5}=\frac{1}{9}ln|9x-5|+c.$$

Сопоставляя рассмотренные примеры, приходим к следующему выводу: если в вышеперечисленных подынтегральных функциях вместо переменной t стоит линейная функция $kx+b$, то такие интегралы удобно находить сразу, пользуясь формулами

$$\int(kx+b)^ndx=\frac{1}{k}\frac{(kx+b)^{n+1}}{n+1}+c,\int e^{kx+b}dx=\frac{1}{k}e^{kx+b}+c,\int\frac{dx}{kx+b}=\frac{1}{k}ln|kx+b|+c,\ \int cos(kx+b)dx=\frac{1}{k}sin(kx+b)+c,\ldots$$

Например:

$$4)\int\sqrt{11x+8}dx=\int(11x+8)^{\frac{1}{2}}dx=\frac{1}{11}\frac{(11x+8)^{\frac{3}{2}}}{\frac{3}{2}}+c=\frac{2}{33}\sqrt{(11x+8)^3}+c.$$

$$5)\int cos\left(2x+\frac{\pi}{7}\right)dx=\frac{1}{2}sin\left(2x+\frac{\pi}{7}\right)+c.$$

Следующий прием нахождения таких интегралов это преобразование дифференциала. Следует заменить dx на $\frac{1}{k}d(kx+b)$ и воспользоваться формулами из таблицы интегралов

$$\int u^ndu=\frac{u^{n+1}}{n+1}+c,\ \int e^udu=e^u+c,\ \int cosudu=sinu+c,\ldots$$

Однако метод подстановки незаменим для решения таких задач как, например, найти следующий интеграл $\int\frac{\sqrt{x}}{x+1}dx$.

Для нахождения данного интеграла воспользуемся подстановкой $\sqrt{x}=t$, $x=t^2$, $dx=2tdt$, тогда

$$\int\frac{\sqrt{x}}{x+1}dx=2\int\frac{t^2}{t^2+1}dt=2\int\frac{t^2+1-1}{t^2+1}dt=2\int\left(1-\frac{1}{t^2+1}\right)dt=2\int dt-2\int\frac{dt}{t^2+1}=2t-arctgt=2\sqrt{x}-arctg\sqrt{x}+c.$$

Преобразование дифференциала это один из удобных приемов приведения подынтегральной функции к табличным интегралам, внесение под знак дифференциала подынтегральной функции или ее части, позволяет намного упростить подынтегральное выражение.

Исходя из определения дифференциала $df(x)=f'(x)dx$, легко проверить справедливость следующих равенств

$$xdx=\frac{1}{2}dx^2,\ x^2dx=\frac{1}{3}dx^3,\ cosxdx=dsinx,\ e^xdx=de^x,\ \frac{dx}{x}=dlnx,$$

$$\frac{dx}{x^2+1}=d(arctgx),\frac{dx}{\sqrt{1-x^2}}=d(arcsinx),\ \frac{dx}{\sqrt{1-x^2}}=-d(arccosx),\frac{dx}{cos^2x}=d(tgx).$$

Рассмотрим примеры нахождения интегралов, пользуясь внесением под знак дифференциала некоторой части подынтегральной функции

$$6)\int\frac{arctg^3x}{x^2+1}dx=\int arctg^3xd(arctgx)=\frac{1}{4}arctg^4x+c.$$

$$7)\int\frac{dx}{x\sqrt{lnx}}=\int(lnx)^{-\frac{1}{2}}\frac{dx}{x}=\int(lnx)^{-\frac{1}{2}}d(lnx)=\frac{(lnx)^{\frac{1}{2}}}{\frac{1}{2}}+c=2\sqrt{lnx}+c.$$

$$9)\int\frac{xdx}{x^4+2}=\frac{1}{2}\int\frac{d(x^2)}{x^4+\left(\sqrt{2}\right)^2}=\frac{1}{2\sqrt{2}}arctg\frac{x^2}{\sqrt{2}}+c.$$

$$10)\int\frac{x^3dx}{x^4+2}=\frac{1}{4}\int\frac{d(x^4+2)}{x^4+2}=\frac{1}{4}ln|x^4+2|+c.$$

Если в дифференциальных исчислениях для нахождения производной произведения или частного можно пользоваться имеющимися правилами дифференцирования, а для нахождения производных логарифмических или обратных тригонометрических функций готовыми таблицами производных, то что касается интегрирования, здесь приходится пользоваться иными методами. В таких случаях часто применяется формула интегрирования по частям**.**

Способ основан на известной формуле производной произведения двух функций [3]:

$$(uv)'=u'v+uv'$$

где $u(x)$ и $v(x)$ – некоторые функции от .

В дифференциальной форме: $d(uv)=udv+vdu$

Проинтегрировав, получаем: $\int d(uv)=udv+vdu$, а в соответствии с приведенными выше свойствами неопределенного интеграла:

$uv=\int udv+\int vdu$ или

$$\int udv=uv-\int vdu \qquad (1)$$

Получили формулу интегрирования по частям.

Применение этого метода позволяет преобразовать подынтегральную функцию к более простой с помощью операций дифференцирования и интегрирования [3].

Формулу интегрирования по частям применяют в случае, если подынтегральное выражение представляет собой произведение многочлена на тригонометрическую функцию, многочлена на показательную функцию, под знаком интеграла стоит обратная тригонометрическая функция или логарифмическая функция. Например:

$$\int T_n(x)\sin(kx+b)dx,\int T_n(x)cos(kx+b)dx,\int T_n(x)e^{kx+b}dx,$$
$$\int T_n(x)a^{kx+b}dx,\ \int\ln(kx+b)dx,\ \int\arccos(kx+b)dx,\ \int\arcsin(kx+b)dx,$$
$$\int arctg(kx+b)dx,\int arcctg(kx+b)dx,$$

где $T_n(x)$ –многочлен степени n.

Покажем применение формулы (1) на примерах

11) $\int(2x+1)e^{4x}dx$,

Пусть $u(x)=(2x+1)$, тогда $dv(x)=e^{4x}dx$, $du(x)=d(2x+1)=2dx$,

$v(x)=\int e^{4x}dx=\frac{1}{4}\int e^{4x}d(4x)=\frac{1}{4}e^{4x}+c.$

Предположим, что $c=0$, тогда

$$\int(2x+1)e^{4x}dx=(2x+1)\frac{1}{4}e^{4x}-\int\frac{1}{4}e^{4x}2dx=\frac{1}{4}(2x+1)e^{4x}-\frac{1}{8}e^{4x}+c.$$

12) $\int xarctg2xdx$.

Здесь через $u(x)$ следует обозначить обратную тригонометрическую функцию $u(x)=arctg2x$, $dv(x)=xdx$, $du(x)=d(arctg2x)=\frac{2}{4x^2+1}dx$,

$v(x)=\int xdx=\frac{1}{2}x^2+c$, предполагая, что C=0, и пользуясь формулой (1), имеем

$$\int xarctg2xdx=\frac{1}{2}x^2\,arctg2x-\int\frac{1}{2}x^2\frac{2}{4x^2+1}dx=$$
$$=\frac{1}{2}x^2arctg2x-\int\frac{x^2}{4x^2+1}dx=\frac{1}{2}x^2arctg2x-\frac{1}{4}\int\frac{x^2}{x^2+\frac{1}{4}}dx=$$
$$=\frac{1}{2}x^2arctg2x-\frac{1}{4}\int\frac{x^2+\frac{1}{4}-\frac{1}{4}}{x^2+\frac{1}{4}}dx=\frac{1}{4}\int\left(1-\frac{\frac{1}{4}}{x^2+\frac{1}{4}}\right)dx=$$
$$=\frac{1}{4}\int dx-\frac{1}{16}\int\frac{dx}{x^2+\frac{1}{4}}=\frac{1}{4}x-\frac{1}{16}\cdot2arctg\frac{x}{\frac{1}{2}}+c=\frac{1}{4}x-\frac{1}{8}arctg2x+c.$$

13) $\int xlnxdx$.

Пусть $u(x)=lnx$, $dv(x)=xdx\ \Rightarrow du(x)=dlnx=\frac{dx}{x}$, $v(x)=\frac{x^2}{2}$. Тогда

$$\int xlnxdx=\frac{x^2}{2}lnx-\int\frac{x^2}{2}\cdot\frac{dx}{x}=\frac{x^2}{2}lnx-\frac{1}{2}\int xdx=\frac{x^2}{2}lnx-\frac{1}{4}x^2+c.$$

Как мы поняли из рассмотренных примеров, в случае, когда под знаком интеграла стоит произведение многочлена на тригонометрическую функцию или на показательную функцию, то через $u(x)$ следует обозначить многочлен, если же под знаком интеграла находится обратная тригонометрическая или логарифмическая функция, то в случае применения формулы интегрирования по частям в качестве $u(x)$ рассматривают указанные функции, оставшуюся часть подынтегрального выражения обозначают через $dv(x)$.

Не во всех задачах, содержащих под знаком интеграла обратную тригонометрическую или логарифмическую функции применяется метод интегрирования по частям. Например, в следующих интегралах $\int arctg^3x\frac{dx}{x^2+1}$, $\int\sqrt[3]{(arcsinx+1)^2}\frac{dx}{\sqrt{1-x^2}}$, $\int\frac{dx}{x\sqrt{lnx}}$ подынтегральное выражение содержит вместе с функцией и ее дифференциал. Такие интегралы, как было сказано выше, приводятся к табличным интегралам, с помощью занесения части подынтегрального выражения под знак дифференциала.

Оказывается, существуют функции, для которых первообразную невозможно представить в виде элементарных функций или их комбинаций, такие интегралы называются «неберущимися» интегралами. К ним относятся следующие интегралы:

$$\int e^{-x^2}dx,\ \int\frac{dx}{lnx},\ \int sinx^2dx,\ \int cosx^2dx,\ \int\frac{sinx}{x}dx,\ \int\frac{cosx}{x}dx,\ \int\frac{e^x}{x}dx.$$

Такие интегралы используются в физике, в теории чисел, в теории вероятностей.

Имея некоторые базовые навыки нахождения первообразных для простейших функций, перейдем к следующей группе интегралов, которые содержат под интегралом рациональные дроби. Рассмотрим методы их решения на примерах.

14) $\int \frac{x^2}{x^2-10}dx = \int \frac{x^2-10+10}{x^2-10}dx = \int\left(1+\frac{10}{x^2-10}\right)dx = \int dx + 10\int \frac{dx}{x^2-\sqrt{10}^2} =$

$=x + 10\cdot\frac{1}{2\sqrt{10}} ln\left|\frac{x-\sqrt{10}}{x+\sqrt{10}}\right| + c.$

Небольшое, казалось бы, изменение подынтегральной функции приводит уже к другому результату: $\int \frac{x}{x^2-10}dx = \frac{1}{2}\int \frac{d(x^2-10)}{x^2-10} = \frac{1}{2} ln|x^2-10| + c.$

В следующем примере: $\int \frac{x^3}{x^2-10}dx$ под знаком интеграла имеем неправильную дробь. Выделим целую часть.

$$\int \frac{x^3}{x^2-10}dx = \int\left(x+\frac{10x}{x^2-10}\right)dx = \int xdx + 10\int \frac{x}{x^2-10}dx =$$
$$= \frac{x^2}{2} + 10\cdot\frac{1}{2}\int \frac{d(x^2-10)}{x^2-10} = \frac{x^2}{2} + 5ln|x^2-10| + c.$$

Рассмотрим некоторые приемы нахождения первообразной, когда знаменатель дроби представляет собой квадратный трехчлен. В таких случаях в знаменателе дроби выделяют полный квадрат.

15) $\int \frac{dx}{x^2+8x+17} = \int \frac{dx}{x^2+8x+16+1} = \int \frac{dx}{(x+4)^2+1} = \int \frac{d(x+4)}{(x+4)^2+1} = arctg(x+4) + c.$

16) $\int \frac{xdx}{x^2+8x+17}$.

Так как $d(x^2+8x+17) = 2x+8$, то требуется преобразовать числитель к следующему виду

$\int \frac{xdx}{x^2+8x+17} = \frac{1}{2}\int \frac{2x+8-8}{x^2+8x+17}dx = \frac{1}{2}\int \frac{(2x+8)dx}{x^2+8x+17} - \frac{1}{2}\int \frac{8}{x^2+8x+17}dx =$

$\frac{1}{2}\int \frac{d(x^2+8x+17)}{x^2+8x+17} - 4\int \frac{d(x+4)}{(x+4)^2+1} = \frac{1}{2} ln|x^2+8x+17| - 4arctg(x+4) + c.$

Разберем более сложные примеры интегрирования рациональных дробей.

17) $\int \frac{x^3+1}{x^3-5x^2+6x}dx.$

Учитывая, что под знаком интеграла неправильная рациональная дробь, представим подынтегральное выражение в виде суммы целой и правильной дроби.

$\int \frac{x^3+1}{x^3-5x^2+6x}dx = \int\left(1+\frac{5x^2-6x+1}{x^3-5x^2+6x}\right)dx = \int dx + \int \frac{5x^2-6x+1}{x^3-5x^2+6x}dx.$

Для нахождения интеграла во втором слагаемом, необходимо представить рациональную дробь в виде суммы элементарных дробей, а для нахождения неизвестных воспользоваться методом неопределенных коэффициентов

$\frac{5x^2-6x+1}{x^3-5x^2+6x} = \frac{5x^2-6x+1}{x(x-2)(x-3)} = \frac{A}{x} + \frac{B}{x-2} + \frac{C}{x-3}.$

$5x^2-6x+1 = A(x-2)(x-3) + Bx(x-3) + Cx(x-2)$ или

$5x^2-6x+1 = (A+B+C)x^2 - (5A+3B+2C)x + 6A$

Решая систему уравнений

$$\begin{cases} A+B+C=5, \\ 5A+3B+2C=6, \\ 6A=1, \end{cases}$$

находим $A=\frac{1}{6},\ B=-\frac{9}{2},\ C=\frac{28}{3}.$

$\int \frac{x^3+1}{x^3-5x^2+6x}dx = \int dx + \int \frac{\frac{1}{6}}{x}dx - \int \frac{\frac{9}{2}}{x-2}dx + \int \frac{\frac{28}{3}}{x-3}dx =$

$=x + \frac{1}{6}ln|x| - \frac{9}{2}ln|x-2| + \frac{28}{3}ln|x-3| + C.$

18) $\int \frac{x^2+3x-2}{(x-1)(x^2+x+1)^2}dx.$

$\frac{x^2+3x-2}{(x-1)(x^2+x+1)^2} = \frac{A}{x-1} + \frac{Bx+C}{x^2+x+1} + \frac{Dx+E}{(x^2+x+1)^2},$

$x^2+3x-2 = A(x^2+x+1)^2 + (Bx+C)(x-1)(x^2+x+1) + (Dx+E)(x-1).$

Очевидно, что получить отсюда систему уравнений для нахождения неизвестных A, B, C, D, E, раскрытием скобок, как показано в предыдущем примере, будет очень трудоемко. Здесь можно получить систему алгебраических уравнений, задавая неизвестной x разные значения.

Нахождение первообразной выражений, рационально зависящих от тригонометрических функций, является одним из сложных разделов интегрирования, эта сложность связана с многообразием подходов решения таких задач, среди которых нужно подобрать наиболее оптимальный метод, позволяющий упростить ее решение.

На примерах попробуем выявить алгоритм их решения.

19) $\int \frac{dx}{5+4sinx}$.

Применим здесь хорошо известную универсальную подстановку, обозначим $tg\frac{x}{2} = t,\ x = 2arctgt,\ dx = \frac{2dt}{1+t^2},\ sinx = \frac{2t}{1+t^2}.$

Подставляя обозначения и полученные функции в подынтегральное выражение, перейдем к нахождению интеграла от рациональных функций, метод решения которого нами уже рассмотрено.

$\int \frac{dx}{5+4sinx} = \int \frac{\frac{2dt}{1+t^2}}{5+\frac{8t}{1+t^2}} = 2\int \frac{dt}{5t^2+8t+5} = \frac{2}{5}\int \frac{dt}{\left(t+\frac{4}{5}\right)^2+\left(\frac{3}{5}\right)^2} = \frac{10}{3} arctg\frac{5t+4}{3} + C =$

$=\frac{10}{3} arctg\frac{5tg\frac{x}{2}+4}{3} + C.$

Для следующего примера нет необходимости в универсальной подстановке

$\int \frac{dx}{4+4sinx} = \int \frac{dx}{4+4-8sin^2\left(\frac{\pi}{4}-\frac{x}{2}\right)} = \int \frac{dx}{8-8sin^2\left(\frac{\pi}{4}-\frac{x}{2}\right)} = \frac{1}{8}\int \frac{d\left(\frac{\pi}{4}-\frac{x}{2}\right)}{cos^2\left(\frac{\pi}{4}-\frac{x}{2}\right)} = \frac{1}{8} tg\left(\frac{\pi}{4}-\frac{x}{2}\right) + C.$

Здесь использовано следующее тригонометрическое тождество $cosx = 1 - 2sin^2\frac{x}{2}$.

Рассмотрим теперь, какие существуют методы вычисления интегралов от иррациональных выражений. Можно ли такие интегралы приводить к интегралам от рациональных функций, если да, то какие приемы являются наиболее оптимальными для решения? Ответы на эти вопросы мы получим в ходе разбирательства некоторых примеров.

20) $\int \frac{dx}{x\sqrt{1-x^2}}$.

Сделаем следующую подстановку $\frac{1}{x} = t,\ x = \frac{1}{t}, 1-x^2 = 1-\frac{1}{t^2} = \frac{t^2-1}{t^2}$ выражаем дифференциал $dx = -\frac{1}{t^2}dt.$

$\int \frac{dx}{x\sqrt{1-x^2}} = \int \frac{-\frac{1}{t^2}dt}{\frac{1}{t}\sqrt{\frac{t^2-1}{t^2}}} = -\int \frac{dt}{\sqrt{t^2-1}} = -ln\left|t+\sqrt{t^2-1}\right| + c =$

$=-ln\left|\frac{1}{x}+\sqrt{\frac{1}{x^2}-1}\right| + c == -ln\left(\frac{1}{x}+\sqrt{\frac{1}{x^2}-1}\right) + c.$

21) $\int \frac{\sqrt[3]{x^2}+2\sqrt{x}+1}{x\left(1+\sqrt[3]{x}\right)}dx.$

Здесь нужно подобрать такую замену $t = \sqrt[n]{x}$, чтобы избавиться от всех разных корней в числителе и в знаменателе, то есть выяснить каким должно быть число n. С этой целью перепишем подынтегральное выражение следующим образом $\frac{\sqrt[3]{x^2}+2\sqrt{x}+1}{x\left(1+\sqrt[3]{x}\right)} = \frac{x^{\frac{2}{3}}+2x^{\frac{1}{2}}+1}{x\left(1+x^{\frac{1}{3}}\right)}$. Очевидно, что в качестве n следует подобрать наименьший общий знаменатель всех дробей степеней x, в нашем случае это $n = 6$.

После замены $t = \sqrt[6]{x},\ x = t^6,\ dt = 6t^5dt$, получим

$\int \frac{\sqrt[3]{x^2}+2\sqrt{x}+1}{x\left(1+\sqrt[3]{x}\right)}dx = \int \frac{t^4+2t^3+1}{t(1+t^2)}dt = I.$

Методы решения таких интегралов нами были рассмотрены выше.

$I = \int\left(t+2-\frac{t^2+2t+1}{t(1+t^2)}\right)dt = \int(t+2)dt - \int\frac{dt}{t} + 2\int\frac{t+1}{t^2+1}dt =$

$\int(t+2)dt - \int\frac{dt}{t} + \int\frac{d(t^2+1)}{t^2+1} + 2\int\frac{dt}{t^2+1} = \frac{t^2}{2} + 2t - ln|t| + ln|t^2+1| +$

$+2arctgt + C = \frac{t^2}{2} + 2t + ln\frac{t^2+1}{|t|} + 2arctgt + C.$

Переходя к исходной переменной

$\int \frac{\sqrt[3]{x^2}+2\sqrt{x}+1}{x\left(1+\sqrt[3]{x}\right)}dx = \frac{\sqrt[3]{x}}{2} + 2\sqrt[6]{x} + ln\frac{\sqrt[3]{x}+1}{\sqrt[6]{x}} + 2arctg\sqrt[6]{x} + C.$

Очень часто встречаются такие интегралы от иррациональных функций, которые могут быть записаны в следующем виде $x^m(kx^n+b)^p$. Это выражение носит название биномиального дифференциала. При решении таких интегралов рассматривают три вида подстановок, в зависимости от чисел m, n и p.

22) $\int \frac{x}{\sqrt{1+\sqrt[3]{x^2}}}dx = \int x\left(1+x^{\frac{3}{2}}\right)^{-\frac{1}{2}}dx = I.$

Выпишем степени $m = 1, n = \frac{3}{2}$ и $p = -\frac{1}{2}$.

Здесь p не является целым числом, поэтому первый случай подстановок Чебышева не применяем. Рассмотрим второй случай, проверим $\frac{m+1}{n} = 3$ –целое число. Используем вторую подстановку, то есть проведем замену $kx^n + b = t^q$, где q –знаменатель дроби p.

$1+x^{\frac{3}{2}} = t^2,\ x = (t^2-1)^{\frac{3}{2}}, dx = \frac{3}{2}(t^2-1)^{\frac{1}{2}}2tdt.$ Тогда искомый интеграл преобразуется к следующему виду

$$I = \int \frac{\sqrt{(t^2-1)^3}\cdot 3t\sqrt{t^2-1}}{t}dt = 3\int(t^2-1)^2\,dt = 3\int(t^4-2t^2+1)dt =$$
$$= \frac{3}{5}t^5 - 2t^3 + 3t + C.$$

Перейдем к исходной переменной x, подставляя $t = \sqrt{1+\sqrt[3]{x^2}}$, получим

$$\int \frac{x}{\sqrt{1+\sqrt[3]{x^2}}}dx = \frac{3}{5}\left(\sqrt{1+\sqrt[3]{x^2}}\right)^5 - 2\left(\sqrt{1+\sqrt[3]{x^2}}\right)^3 + 3\sqrt{1+\sqrt[3]{x^2}} + C.$$

23) $\int \sqrt{x^3+x^4}\,dx.$

Перепишем интеграл в стандартном виде

$$\int \frac{1}{\sqrt[3]{1+x^3}}dx = \int x^0\,(1+x^3)^{-\frac{1}{3}}dx = I.$$

Степени $m = 0, n = 3$ и $p = -\frac{1}{3}$. Здесь $\frac{m+1}{n} + p$ –целое число. В таком случае делаем замену $kx^n + b = t^q x^n$, то есть $1+x^3 = t^3x^3,\ t^3x^3 - x^3 = 1,\ x^3 = \frac{1}{t^3-1}, x = (t^3-1)^{-\frac{1}{3}},\ dx = -\frac{t^2}{(t^3-1)^{\frac{4}{3}}}dt.$

Подставляя все полученные выражения под знак интеграла, имеем

$I = -\int\frac{t}{t^3-1}dt = -\frac{1}{3}\int\frac{dt}{t-1} + \frac{1}{3}\int\frac{t-1}{t^2+t+1}dt = -\frac{1}{3}\int\frac{dt}{t-1} + \frac{1}{6}\int\frac{2t+1}{t^2+t+1}dt -$

$-\frac{1}{2}\int\frac{dt}{t^2+t+1} = \frac{1}{6}ln\frac{|t^2+t+1|}{(t-1)^2} - \frac{1}{\sqrt{3}}arctg\frac{2t+1}{\sqrt{3}} + C,$

где $t = \frac{\sqrt[3]{x^3+1}}{x}$.

Таким образом, пользуясь подстановками Чебышева, иррациональную функцию под интегралом можно преобразовать в рациональную и дальше найти первообразную, пользуясь уже рассмотренными нами методами нахождения интеграла от рациональной дроби.

Умение находить неопределенный интеграл – одна из сложных задач математического анализа. Сложность заключается в том, что в интегральном исчислении нет общего приема нахождения первообразной или вычисления неопределенного интеграла, здесь необходимо выбрать верный способ решения. Подобрать правильный метод решения в зависимости от подынтегральной функции (сделать удачную замену переменной, воспользоваться методом интегрирования по частям или разбить функцию на простые дроби), чтобы привести интеграл к табличному виду и найти первообразную функцию непосредственным интегрированием помогут различные примеры и их решения, рассмотренные в данной статье.

Библиографический список

1. Задорожный В.Н., Зальмеж В.Ф., Трифонов А.Ю., Шаповалов А.В. Высшая математика для технических университетов. *Интегральное исчисление функций одной переменной*: учебное пособие. Томск: Издательство Томского ЦНТИ, 2017; Ч. III. 3.
2. Шкуро А.С. *Конспект лекций по математике–2:* для студентов Химического института: учебное пособие. Казань: Казанский Приволжский федеральный университет, 2012.
3. Марон И.А. *Дифференциальное и интегральное исчисление в примерах и задачах. Функции одной переменной*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2008.
4. Ефремова О.Н., Столярова Г.П., Нагорнова А.И. *Высшая математика. Дифференциальное и интегральное исчисление функции одной переменной. Дифференцирование функции одной переменной. Неопределённый интеграл. Определённый интеграл*: учебное пособие. Томск: Издательство ТПУ 2008.
5. Натансон И.П. Краткий курс высшей математики: учебное пособие. Санкт-Петербург: Лань, 2009.

References

1. Zadorozhnyj V.N., Zal'mezh V.F., Trifonov A.Yu., Shapovalov A.V. Vysshaya matematika dlya tehnicheskih universitetov. *Integral'noe ischislenie funkcij odnoj peremennoj*: uchebnoe posobie. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo CNTI, 2017; Ch. III. 3.
2. Shkuro A.S. *Konspekt lekcij po matematike-2:* dlya studentov Himicheskogo instituta: uchebnoe posobie. Kazan': Kazanskij Privolzhskij federal'nyj universitet, 2012.
3. Maron I.A. *Differencial'noe i integral'noe ischislenie v primerah i zadachah. Funkcii odnoj peremennoj*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan', 2008.
4. Efremova O.N., Stolyarova G.P., Nagornova A.I. *Vysshaya matematika. Differencial'noe i integral'noe ischislenie funkcii odnoj peremennoj. Differencirovanie funkcii odnoj peremennoj. Neopredelennyj integral. Opredelennyj integral*: uchebnoe posobie. Tomsk: Izdatel'stvo TPU 2008.
5. Natanson I.P. Kratkij kurs vysshej matematiki: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Lan', 2009.

Статья поступила в редакцию 29.01.24

УДК 374.73 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-318-320

***Kuskova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, vice-rector, Tyumen State Institute of Regional Education Development (Tyumen, Russia), E-mail: m.v.kuskova@togirro.ru*

TUTOR SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS IN THE CONTEXT OF A SYSTEM OF CONTINUING ADDITIONAL EDUCATION. The article considers organizational conditions and modern forms of work with novice teachers, which make it possible to implement an individual educational route and tutoring practices in the activities of the Center of Continuous Improvement of Professional Skills of Teachers (CNPPM). In the system of additional vocational education, attention to novice teachers is due to the need to solve the problems of adaptation and retain them in the profession. One of the mechanisms for solving these problems is the analysis of the experience of tutoring support for novice teachers presented in the article, the stages and main functions of tutors in the framework of the CNPPM in the Tyumen region. The most successful practices are described, such as consulting, tutoring seminars, games. Particular attention is paid to the organization of competitions for novice teachers and the practices of interaction between the tutor and the young teacher at the stage of preparation and participation in them. In conclusion, the results of the tutors' activities are presented and recommendations are proposed for use in the work on accompanying novice teachers.

Key words: **tutor, young teacher, tutor support, principles and forms of work, center of continuous improvement of professional skills of teachers, competition**

***М.В. Кускова,** канд. пед. наук, доц., проректор, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: m.v.kuskova@togirro.ru*

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрены организационные условия и современные формы работы с молодыми педагогами, позволяющие реализовать индивидуальный образовательный маршрут, практики тьюторского сопровождения в деятельности Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ). В системе дополнительного профессионального образования внимание к молодым педагогам обусловлено необходимостью решения проблем адаптации и сохранения их в профессии. Одним из механизмов решения данных проблем является представленный в статье анализ опыта тьюторского сопровождения молодых педагогов, этапы и основные функции тьюторов в рамках деятельности ЦНППМ в Тюменской области, описаны наиболее успешные практики: консультирование, тьюторские семинары, игры. Особое внимание уделено организации конкурсов для начинающих педагогов и практикам взаимодействия тьютора и начинающих педагогическую деятельность специалистов.

Ключевые слова: **тьютор, молодой педагог, тьюторское сопровождение, принципы, формы работы, центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, конкурс**

В условиях изменений, происходящих в системе образования, необходим детальный пересмотр организационных и содержательных компонентов в системе дополнительного профессионального образования, что обусловливает актуальность темы данной статьи. Весь спектр задач, связанных с данным вопросом, в определенной степени способны решать учреждения непрерывного профессионального образования. В их числе академии, институты и центры, в которых происходит повышение квалификации не только педагогов со стажем, но и тех, кто только начинает свою профессиональную карьеру.

Во многих учреждениях дополнительного профессионального образования Тюменской области созданы филиалы, действующие по принципу зонального распределения муниципалитетов региона между центрами. В штат Центров включены тьюторы, которые сопровождают как учителей, так и начинающих руководителей образовательных организаций. Такая практика распространяется на Тюмень, Ишим и Тобольск.

Цель данной публикации заключается в определении основных принципов, подходов, форм, обеспечивающих тьюторское сопровождение молодых педагогов. Для ее достижения необходимо решение следующих задач:

1) проанализировать имеющиеся в литературе определения понятий «тьютор», «тьюторское сопровождение»;

2) на основе анализа имеющегося опыта в работе тьюторов определить наиболее результативные и апробированные на базе Тюменского областного государственного института развития регионального образования формы повышения их квалификации;

3) предложить рекомендации, сформулированные на основе оценки результатов деятельности тьюторов.

Новизна исследования заключается в обосновании принципов взаимодействия и описании выбранных оптимальных форм сопровождения тьюторами молодых педагогов.

Практическая значимость заключается в возможности применения в практической работе педагогов и в деятельности методических служб разного уровня представленных практик работы тьютора с молодыми педагогами.

В рамках данного исследования был изучен и обобщен опыт работы тьюторов ЦНППМ Тюменской области за 2019–2023 год.

В литературе представлены разнообразные определения специалиста в области сопровождения педагогической деятельности в разных ее аспектах. Среди них «защитник», «покровитель», «опекун» и, конечно же, «тьютор». В условиях использования современных ресурсов образования в дистанционном обучении «тьютор» – это преподаватель, консультант, советник, наставник, который организует процесс обучения, проводя консультации по основным вопросам изучаемого курса [1]. Применительно к практике образования взрослых тьютор осуществляет руководство самостоятельной, неконтактной с основным педагогом работой [2]. В российских вузах существует практика тьюторства, когда функции, свойственные этому виду деятельности, выполняют участники образовательных отношений – студенты, преподаватели, руководители проектов и организаций студенческого самоуправления.

Изучением теоретических и практических вопросов тьюторства занимались Л.В. Бендова, А.В. Николаева, которые рассматривают готовность будущих педагогов к тьюторскому сопровождению детей в условиях открытого образования. Работы Т.М. Ковалевой также посвящены основам тьюторского сопровождения в общем образовании. Автор отмечает, что тьютор связан с диагностированием, прогнозированием и проектированием при сопровождении деятельности участников образовательного процесса [3].

Значимым для статьи является сборник под редакцией Н.Н. Суртаевой «Тьюторство в образовании», опубликованный в 2023 году [4].

В организациях системы дополнительного профессионального образования с 2019 года появляются ЦНППМ, в которых есть должность тьютора. Центры созданы на базе институтов развития образования или педагогических вузов. В функционал тьютора входит разработка индивидуальных образовательных траекторий в обучении и воспитании. Во многих вопросах данной деятельности можно найти ответы в нормативных и методических документах Министерства просвещения Российской Федерации. В них рассмотрены условия, в рамках которых возможна разработка и реализация педагогической деятельности по консультированию и сопровождению специалистов в области образования [5]. В этих документах предлагается особое внимание уделить повышению квалификации и методическому сопровождению разных категорий работников системы образования, в том числе и молодых педагогов.

Нужно отметить, что молодые педагоги требуют особого внимания со стороны методических служб и тьюторов ЦНППМ в силу ряда причин:

– необходимость создания условий адаптации молодого педагога и его профессионального развития;

– потребность в обеспечении качества образования в коллективе, где работает молодой специалист;

– решение задачи в ситуации дефицита педагогических кадров закрепить молодых специалистов в учреждениях образования.

Учитывая особенности работы начинающих педагогическую деятельность работников, специалист в области сопровождения их деятельности обеспечивает поиск вариантов профессиональных действий, помогающих преодолеть недостатки, ошибки и найти свой стиль в работе. Тьютор также способен помочь в выборе и формировании дополнительных компетенций, которые должны позволить ему и педагогам выстраивать индивидуальный образовательный маршрут (далее – ИОМ), а для этого необходимо уметь конструировать отношения с сопровождаемыми педагогами.

В настоящее время понятие «индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ)» можно найти в ряде федеральных и региональных нормативных документах. Проектирование и реализация индивидуальных образовательных маршрутов молодого педагога осуществляется тьютором через взаимодействие с муниципальными органами управления образованием, методическими службами, руководителями и методистами школы. Кроме того, тьюторы выстраивают работу с организациями дополнительного профессионального образования разных регионов, а также с учреждениями, предоставляющими услуги по повышению квалификации и по оценке квалификации педагогов, чтобы порекомендовать педагогу наиболее подходящие по содержанию и формам обучения мероприятия. Эта работа направлена не только на мотивацию, но и, прежде всего, на навигацию по дополнительным ресурсам, что обеспечивает профессиональное развитие педагога через прохождение ИОМ в курсовой и посткурсовой период на основе собственного выбора педагога. Следует отметить, что важным принципом в деятельности тьютора является создание условий для выбора. Молодой педагог выбирает формы тьюторского сопровождения:

– учебный тьюторский семинар, например, по теме «Конструирование учебного занятия с использованием интерактивных платформ»,

– тренинг (коммуникативная игра),

– события (конкурсы, фестивали),

– консультирование (индивидуальное, групповое, очное или онлайн).

Тьюторское сопровождение – это необходимое условие для развития молодого педагога, когда только совместное проектирование (сопроектирование) ИОМ, диалоговое взаимодействие могут дать результат. Тьютор не предлагает готовых решений, не дает готовых ответов, он помогает увидеть собственные возможности и выбрать свой путь развития. В современных условиях непрерывного образования требуется максимально осознанное личностью проектирование собственного образования, в том числе и профессионального [6; 7].

Форма работы тьютора – индивидуальное консультирование, основанное на результатах диагностики профессиональных дефицитов, а также познавательных интересах педагога и актуальных направлениях личностного развития учителя [8]. Данные диагностики используются при составлении программ курсов и семинаров с учетом запросов учителя. Часто молодые педагоги затрудняются при выборе направления профессионального развития. Чтобы помочь им, предлагается анкетирование, определяющее дефициты педагога в следующих актуальных для современной системы образования в компетенциях, связанных с:

– цифровым образованием,

– обучением детей, имеющих отклонения в развитии,

– формированием функциональной грамотности,

– предотвращением профессионального выгорания.

Тьютор поддерживает постоянное общение и обеспечивает обратную связь для удовлетворения индивидуальных интересов и запросов. В этом ему помогают социальные сети и мессенджеры, например, работа чата «Молодые педагоги Тюменской области», для оперативного получения ответов на волнующие вопросы или обмена информацией. В официальном сообществе Центра в социальной сети ВКонтакте молодые педагоги, вступившие в группу, узнают о предстоящих мероприятиях, имеют доступ к методическим материалам, участвуют в опросах и конкурсах, регистрироваться онлайн на планируемые мероприятия.

Еще одной формой сопровождения молодых педагогов является тьюторский семинар. Востребованными темами семинаров по итогам собеседования оказались игровые методы в обучении, проведение учебных и внеурочных занятий вне стен школы (Исторический парк «Россия – моя история», музеи, предприятия и др.), проектирование учебного занятия с учетом особенностей детей (количества детей в классе, возраста и т. д.). Семинар завершается рефлексией, рекомендациями тьютора каждому участнику, подборкой списка интересных курсов повышения квалификации, вебинаров по представленной теме.

Успешной практикой тьюторского сопровождения является наблюдение за сопровождаемыми в ходе игр. Игровые формы позволяют выявлять затруднения молодых педагогов и нарабатывать практики выхода из проблемных ситуаций. Одна из игр, разработанная сотрудниками Центра, игра-квест «ЛабиринтУм». В ходе игры молодые педагоги проходят квест, решают кейсы, определяющие уровень сформированности четырех групп компетенций (методические, коммуникативные, психолого-педагогические, информационные). Практико-ориентированные кейсы спроектированы исходя из специфики игры, с учетом современных тенденций в образовании. Можно играть в очном и онлайн-формате, индивидуально или командами.

В результате игры можно оценить профессионализм молодого специалиста, проанализировать сформированность его компетенций и скорректировать программы курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования.

Наиболее популярными среди молодых педагогов являются встречи неформального характера «Субботний кофе» с приглашенными экспертами: руководителями, педагогами, специалистами в области науки, образования, медицины, культуры, искусства, политики и бизнеса Тюменской области и других регионов. Данные встречи формируют у начинающих учителей понимание современной ситуации, адекватную реакцию на вызовы времени, позволяют разбираться в актуальных направлениях развития общества, а тьюторам – выявлять талантливых молодых педагогов. Роли тьютора в таких мероприятиях разнообразны: организатор, координатор, фасилитатор, проблематизатор, эксперт и др.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога включает набор мероприятий, которые условно можно разделить на три группы: мероприятия по разработке ИОМ, мероприятия по его реализации, мероприятия по презентации опыта. Даже в практике молодых педагогов наступает такой период, когда накапливается материал, позволяющий проанализировать полученные результаты, что дает возможность презентовать успешные практики. Анализ опыта может стать основой для прогнозирования дальнейших шагов, а в некоторых случаях и корректировки ИОМ. Презентацией практик молодых педагогов может быть участие в профессиональных конкурсах, стажировки, презентация результатов реализации проектов, обучение по программам профессиональной переподготовки и т. п. Особенно высокий спрос и наибольшая активность запросов молодых педагогов, выявленных тьюторами в Тюменской области, на сопровождение участия в конкурсах профессионального мастерства. Конкурсное движение среди молодых педагогов позволяет познакомиться с первым опытом начинающих учителей и формами сопровождения этих учителей наставниками, в благоприятной дружеской обстановке обсуждать сильные стороны участников, то, как можно ярко, творчески представить себя и свою педагогическую идею. Наряду с традиционными конкурсами в рамках регионального календаря мероприятий, таких как «Педагог года», есть возможность участвовать в номинации «Педагогический дебют», конкурс-фестиваль «Звездный час», где представлена номинация «Две

звезды», участниками которой являются пары – молодой учитель и его наставник. В ходе презентации практической деятельности начинающих педагогов и наставников тьюторы получают огромный материал для дальнейшей работы по сопровождению начинающих учителей. После завершения мероприятий организуются встречи, где тьютор в форме беседы предлагает участнику конкурса провести самоанализ, рефлексию, помогает выделить уникальные, авторские подходы, формы работы молодого педагога.

«Лига педагогов» является конкурсом педагогического мастерства в условиях коллективной деятельности педагогов. В нем также важна тьюторская поддержка молодых, заключающаяся в организации тьютором творческих встреч молодых учителей с участниками профессиональных конкурсов прошлых лет и консультаций психолога. Тьютор является организатором стажировок там, где работают победители конкурсов. Это форма организации неформального обучения, когда стажер включается в практику конкретного педагога – носителя актуального опыта [9].

Интересной и продуктивной формой является презентация опыта молодых педагогов в совместных мероприятиях учителей и студентов различных образовательных организаций с целью изучения опыта адаптации молодых педагогов, возникающих трудностей и переноса знаний, полученных в вузе и на курсах повышения квалификации в деятельность образовательной организации, где работает педагог.

Внимание тьютора также направлено и на создание среды для развития педагога, включающей ресурсы, из которых сопровождаемому педагогу можно выбрать место для индивидуальной работы, информационную программу, организацию для стажировки и др. Обеспечить эффективность проведения разноформатных мероприятий по сопровождению профессионального развития педагогов в ЦНППМ позволяют специальные материально-технические условия – это комфортная среда с современными пространствами: коворкинг, информационный центр с современным техническим оборудованием, легко трансформируемое пространство актового зала и аудиторий, а также доступность и высокая скорость Интернета. Сотрудниками центров проектируются пространства под конкретные задачи программ обучения и мероприятий по сопровождению педагогов, учитываются особенности состава участников, предлагаемые формы работы: индивидуальная, парная, групповая, мероприятия, требующие быстрой смены пространств, смешанное обучение. Помещение прежде всего ориентировано на организацию диалога, дискуссий, коммуникации на равных. Здесь проходят консультации тьюторов по выстраиванию индивидуальных образовательных маршрутов, тренинги психологов: управление эмоциями, стрессом, тайм-менеджмент. Создавая условия для работы, тьютор подбирает удобную мебель, учитывает и возможность регулирования яркости света, т. е. все, чтобы обеспечить комфортное неспешное общение или горячую дискуссию.

Таким образом, опыт деятельности тьюторов ЦНППМ Тюменского института показывает, что тьюторское сопровождение молодых педагогов является условием их адаптации и профессионального развития. Результат обеспечивается диагностикой профессиональных компетенций молодых педагогов и подбором из перечня разнообразных форм, наиболее оптимальных для сопровождения, а также анализом запросов начинающих педагогов.

Результаты представленного в исследовании опыта деятельности тьюторов ЦНППМ получены по итогам использованных нами подходов, принципов, форм, в основе которых анкетирование, наблюдения, диагностики профкомпетенций молодых педагогов:

1. Удовлетворенность разработанными индивидуальными образовательными маршрутами и качеством сопровождения со стороны тьюторантов.
2. Активизация профессиональной деятельности педагогов на основе активных практик сообществ начинающих педагогов и постоянного обмена опытом.
3. Корректировка профессиональной деятельности молодых специалистов в области образования посредством организации их неформального общения.
4. Проверка результативности работы начинающих педагогов в ходе их участия в конкурсах, конференциях и других мероприятиях.

Рекомендации, к которым мы пришли на основе анализа практик тьюторского сопровождения молодых педагогов:

– тьютор, работающий с молодыми педагогами, должен понимать трудности, которые испытывает учитель в первые годы работы;

– уметь диагностировать их, выявлять интересы и склонности, образовательные потребности и возможности, мотивы их профессиональной деятельности;

– на основе диагностики предоставлять широкий спектр для выбора форм сопровождения, построения индивидуального образовательного маршрута;

– тьютору необходимо обеспечивать психологическую готовность тьюторанта к совместной деятельности с тьютором, например, через проведение тренингов.

Перспективами исследования по представленной теме является подбор инструментов, позволяющих тьютору более точно измерять динамику результатов деятельности, учитывать разнообразные аспекты, влияющие на решение проблем, связанных с сопровождением молодых педагогов.

Библиографический список

1. Дука Н.А., Макарова Н.С., Чекалева Н.В. *Дидактика высшей школы: от классических оснований к постнеклассическим перспективам*: монография. Омск: Амфора, 2011.
2. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. *Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии.* Санкт-Петербург: Питер, 2012.
3. Ковалева Т.М. *Школа Понимания и технологии тьюторского сопровождения*. Available at: d.p.n._T.M.Kovaleva_doklad.pdf (rodnoe-slovo.org)
4. *Тьюторство в образовании.* Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2023.
5. *Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 06.07.2021 № 2163 о направлении Методических рекомендаций для субъектов Российской Федерации по созданию и обеспечению функционирования региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров.* Available at: https://docs.cntd.ru/document/727552511
6. Бородкина В., Золотарева А.В., Пикина А.Л., Тихомирова О.В. *Тьюторское сопровождение профессионального развития*. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017.
7. *Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность:* сборник материалов XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции). Москва, 2019.
8. Белан Н.В. Тьюторское сообщество как экосистема профессионального самообразования. *Непрерывное образование в контексте Будущего:* сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. Москва: ГАОУ ВО МГПУ, ООО «А-Приор», 2021.
9. Кускова М.В. Неформальное образование педагога в условиях подготовки к конкурсу «Учитель года». *Непрерывное образование взрослых:* материалы международного форума. Санкт-Петербург: ИНОВ, 2015.

References

1. Duka N.A., Makarova N.S., Chekaleva N.V. *Didaktika vysshej shkoly: ot klassicheskih osnovanij k postneklassicheskim perspektivam*: monografiya. Omsk: Amfora, 2011.
2. Onushkin V.G., Ogarev E.I. *Obrazovanie vzroslyh: mezhdisciplinarnyj slovar' terminologii.* Sankt-Peterburg: Piter, 2012.
3. Kovaleva T.M. *Shkola Ponimaniya i tehnologii t'yutorskogo soprovozhdeniya*. Available at: d.p.n._T.M.Kovaleva_doklad.pdf (rodnoe-slovo.org)
4. *T'yutorstvo v obrazovanii.* Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2023.
5. *Pis'mo Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 06.07.2021 № 2163 o napravlenii Metodicheskih rekomendacij dlya sub`ektov Rossijskoj Federacii po sozdaniyu i obespecheniyu funkcionirovaniya regional'noj sistemy nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogicheskih rabotnikov i upravlencheskih kadrov.* Available at: https://docs.cntd.ru/document/727552511
6. Borodkina V., Zolotareva A.V., Pikina A.L., Tihomirova O.V. *T'yutorskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitiya*. Yaroslavl': GAU DPO YaO IRO, 2017.
7. *T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve: obrazovatel'naya situaciya i t'yutorskaya deyatel'nost':* sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (XXIV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii). Moskva, 2019.
8. Belan N.V. T'yutorskoe soobschestvo kak `ekosistema professional'nogo samoobrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste Buduschego:* sbornik nauchnyh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: GAOU VO MGPU, OOO "A-Prior", 2021.
9. Kuskova M.V. Neformal'noe obrazovanie pedagoga v usloviyah podgotovki k konkursu «Uchitel' goda». *Nepreryvnoe obrazovanie vzroslyh:* materialy mezhdunarodnogo foruma. Sankt-Peterburg: INOV, 2015.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-320-323

Ryabtsev E.V., *senior lecturer, Department of Psychology of Official Activity, Faculty of Military and Patriotic Work, Saint Petersburg Military Institute Orders of Zhukov of National Guard (Saint Petersburg, Russia), E-mail: eduard.ryabcev@yandex.ru*

ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF THE MILITARY INSTITUTES OF THE RUSSIAN GUARD TO COUNTER THE IDEOLOGY OF EXTREMISM AND TERRORISM. The problems associated with such factors as terrorism and extremism have been quite relevant recently. This is to a certain extent provoked by the difficult international situation. One of the tasks assigned to the troops of the

National Guard of the Russian Federation is their participation in the fight against terrorism and extremism. Educational programs for students studying at the military institutes of the Russian Guard are one of the mandatory areas that ensure a high level of their professional training. The same topic is included in the process of comprehensive methodological support for this training. This topic remains quite important and relevant for a long time. The article discloses the content of organizational and methodological support for the process of professional training of cadets of the military institutes of the Russian Guard to counter the ideology of extremism and terrorism.

Key words: **Rosgvardiya, cadets, organizational and methodological support, counteraction, structure, professional training, educational activities, extremism, terrorism, ideology**

***Э.В. Рябцев**, доц., Санкт-Петербургский военного ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: eduard.ryabcev@yandex.ru*

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ РОСГВАРДИИ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА

Проблемы, связанные с такими факторами, как терроризм и экстремизм, достаточно актуальны в последнее время. Это в определенной степени спровоцировано сложной международной обстановкой. Одной из задач, возложенных на войска Национальной гвардии Российской Федерации, является их участие в борьбе с терроризмом и экстремизмом. Образовательные программы для обучающихся в военных институтах Росгвардии – одно из обязательных направлений, обеспечивающих высокий уровень их профессиональной подготовки. Эта же тема включена и в процесс всестороннего методического обеспечения этой подготовки. Статья посвящена обоснованию и раскрытию содержания организационно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки курсантов военных институтов Росгвардии к противодействию идеологии экстремизма и терроризма.

Ключевые слова: **Росгвардия, курсанты, организационно-методическое обеспечение, противодействие, структура, профессиональная подготовка, образовательная деятельность, экстремизм, терроризм, идеология**

В 2022–2023 годах на фоне проведения специальной военной операции по денацификации и демилитаризации Украины Российская Федерация столкнулась с проблемой роста экстремистских и террористических проявлений со стороны её граждан, что, несомненно, не проходит без участия как специальных служб самой Украины, так и недружественных государств.

Противодействие экстремизму и терроризму в обучающем формате относится к воспитательной функции через профессионально выстроенный пропагандистский аспект в рамках законодательства Российской Федерации. Конечным результатом данного обучения является профилактика и предупреждение обозначенных явлений [1; 2]. Соответственно, в будущем войскам предстоит выполнять возложенную на них задачу по борьбе с терроризмом и экстремизмом [3], в том числе и по вопросам профилактики, через всестороннее обеспечение. Военные институты Росгвардии готовят специалистов для решения этих задач. Осмысление опыта работы в этом направлении детерминирует актуальность темы данной статьи.

Проведённые исследования показали, что данная проблема ранее не изучалась и требует уточнения понятийного аппарата, направлений организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки курсантов к противодействию идеологии экстремизма и терроризма, раскрытия его содержания, что является целью исследования.

В процессе исследования решались следующие задачи: уточнить понятие, сущность организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки курсантов к противодействию идеологии экстремизма и терроризма, разработать его структуру.

Задача решалась с использованием метода изучения педагогического опыта (наблюдение, беседа, изучение документов) и теоретических методов научного познания (анализ, моделирование и др.), обеспечивших всесторонность и объективность изучаемой проблемы.

Эмпирическую базу исследования составили данные фактических наблюдений, опросов, статистических данных и различных источников информации (исследования учёных, ведомственные документы, законодательная база РФ). Результаты их анализа обусловливают научную новизну и теоретическую значимость работы.

Исследователи данного вопроса, и в их числе О.Л. Поминова, утверждают, что большое значение в развитии системы ценностей у будущих офицеров имеет процесс воспитания или коррекции имеющихся и сформированных ранее мировоззренческих установок и позиций, связанных с неприятием экстремизма и терроризма [4].

Подготовка кадров для Росгвардии осуществляется в соответствии с Федеральным законом «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [3] и проводится в комплексе с различными видами всестороннего обеспечения, то есть в нашем исследовании для нас актуален вопрос, связанный с обеспечением образовательной деятельности, в частности – организационно-методическим обеспечением профессиональной подготовки курсантов как будущих офицеров, непосредственных руководителей и организаторов выполнения задач, возложенных на Росгвардию, в том числе по борьбе с терроризмом и экстремизмом.

Раскроем само понятие организационно-методического обеспечения.

Опираясь на различные источники, например, на «Толковый словарь русского языка» Ожегова С.И., под словом **«организовать»** понимается следующее: основывать что-то, подготавливать, налаживать что-то, объединять кого-то или что-то, для какой-то цели, упорядочивать что-то.

Наиболее приемлемым в нашем случае будет понятие упорядочивания чего-либо или какого-либо процесса и доведение до кого-либо необходимых средств (обеспечение необходимыми средствами).

Следующим ключевым словом здесь является **«методика»** как наука о преподавании и обучении с последующим практическим применением.

Лексема **«обеспечить»** трактуется как снабдить чем-нибудь в нужном количестве; предоставить достаточные материальные средства, сделать вполне возможным, действительным, реально выполнимым; оградить, охранить (устар.) от чего-либо (кого-либо) [5].

Виды обеспечения исследовались многими учёными. Рассмотрим два из достаточно большого списка профессиональных терминов, а именно – педагогическое обеспечение и психологическое обеспечение.

Педагогическое обеспечение, или сопровождение связано с комплексом организационных, обучающих и методических мероприятий. Все перечисленные составляющие мы можем найти в работах Н.Н. Исаева. Автор видит необходимость интеграции учебно-боевой и служебной деятельности военнослужащих. Это обеспечивает формирование таких установок, как социально-нравственные и моральные качества человека, стоящего на страже Родины [6].

Педагогическое обеспечение также позволяет выстроить определенную модель подготовки, в которой есть целевые установки, профессиональные качества, связанные с долгом, честью, достоинством, патриотизмом и мужеством от рядового солдата до офицера. На первое место такая модель обучения ставит интересы страны и государства. Интересы личности связаны с умением выполнять боевые задачи при условии соблюдения дисциплины, правил воинского этикета [7].

Психологическое обеспечение процесса обучения предполагает формирование умений по прогнозированию, предупреждению на основе прямого или косвенного воздействия на личность и ее отношения к окружающим факторам. Корректировке в этом случае подлежат имеющиеся психологические ресурсы. По мнению А.Г. Караяни, процесс психологического обеспечения образовательного процесса позволяет более эффективно решать практические боевые задачи [8].

Сопоставив мнения двух учёных, становится очевидным, что ключевыми условиями в обеспечении деятельности являются такие как система, т. е. порядок, обусловленный правильным, закономерным расположением частей в определенной связи [9], последовательность и непрерывность процесса, его осуществление во всех направлениях, сферах деятельности и на всех уровнях, ориентированность на нормативно-правовую базу.

Исследовав вышеуказанные понятия, дадим определение понятию **«организационно-методическое обеспечение»** в процессе профессиональной подготовки курсантов, под которым будем понимать подготовленную и упорядоченную систему направлений, форм, методов обучения и воспитания, в том числе мер профилактики, основанных на нормативно-правовой и научной базе, а также процесс доведения до курсантов в рамках их профессиональной подготовки или выполнения ими каких-либо задач средств, необходимых для достижения определённых целей и решения этих задач.

Тогда понятие **«профессиональная подготовка к противодействию идеологии экстремизма и терроризма»** можно трактовать как сложный многогранный процесс, направленный на формирование у курсантов определённых знаний, умений и навыков, профессиональных качеств, необходимых для решения задач противодействия экстремистской и террористической идеологи.

Эти качества необходимо формировать и у курсантов военных образовательных организаций войск национальной гвардии.

Исходя их специфики осуществления образовательной деятельности военных институтов Росгвардии, считаем целесообразным предложить **направления организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки** курсантов в противодействии экстремистской идеологии:

1. Нормативно-правовая база, отражающая деятельность Росгвардии, учебного заведения и должностных лиц, содержащая требования федеральных законов, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по противодействию экстремистской и террористической идеологии и подготовке курсантов в данном направлении.

2. Управленческая деятельность командования, наделённого функциями и полномочиями по принятию решений, направленных на реализацию государственного заказа по подготовке кадрового потенциала, достижение целей, задач образовательных программ (в пределах своих компетенций), по руководству процессом профессиональной подготовки и всестороннего обеспечения.

3. Деятельность офицерского состава (по направлениям деятельности) по непрерывному и системному руководству всесторонним обеспечением процесса профессиональной подготовки курсантов.

4. Деятельность должностных лиц и курсантов в ходе нарастания угрозы агрессии против РФ, перевода с мирного на военное время, приведения в готовность к выполнению задач при осложнении обстановки в мирное время.

5. Разработка и реализация учебных планов, рабочих программ дисциплин и тематических планов, учебных пособий, методических рекомендаций, подбор учебной литературы, организация и проведение различных форм занятий и других мероприятий в ходе профессиональной подготовки.

6. Планирование и организация военно-политической работы по направлениям с использованием её сил и средств.

7. Научная, рационализаторская и изобретательская деятельность, направленная на противодействие экстремистской и террористической идеологии.

Раскроем содержание данных направлений, входящих в структуру организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки курсантов к противодействию идеологии экстремизма, показанных на схеме (рис. 1), через которые должен проводиться комплекс взаимосвязанных мероприятий при соблюдении условий системности, непрерывности, последовательности и др.

В части, касающейся первого направления, несомненно, необходим тщательный анализ и изучение правоустанавливающих документов и нормативно-правовой базы по проблеме экстремизма и терроризма и противодействия им, в том числе установленные компетенции по подготовке кадрового потенциала, их отражение в планирующих и отчётных документах учебного заведения.

Содержание второго направления включает в себя чёткое распределение должностных и специальных обязанностей между лицами командования военного учебного заведения (по видам обеспечения), их документальное закрепление, руководство, управление, контроль за антиэкстремистской и антитеррористической деятельностью.

Третье направление ориентирует на распределение функциональных обязанностей между офицерами военного учебного заведения (в том числе по видам обеспечения), профессорско-преподавательским составом, их документальное закрепление, непосредственное исполнение требований и запретов антиэкстремистского и антитеррористического законодательства, в том числе.

Четвёртое направление отвечает за руководство, управление и непосредственное выполнение заблаговременно разработанных и заложенных алгоритмов действий (планов) как постоянного, так и переменного состава военного учебного заведения в период нарастания угрозы агрессии против РФ, в ходе перевода с мирного на военное время, приведения в готовность к выполнению задач при осложнении обстановки в мирное время, в части, касающейся антиэкстремистской и антитеррористической деятельности. Данное направление, как правило, имеет определённые ограничения к доступу информации по алгоритмам действий.

Пятое направление отражает организацию и осуществление учебного процесса от «входа» до «выхода» и включает в себя отражение нормативных антиэкстремистских и антитеррористических требований в документах учебной деятельности (приказы, распоряжения планы, программы), подбор и использование необходимой учебной литературы, разработка учебников и учебных пособий, монографий и др., определение форм проведения занятий. Сюда же будет входить и сама деятельность профессорско-преподавательского состава по использованию форм, методов доведения необходимой информации и построения самого занятия по антиэкстремистской тематике.

Шестое направление – военно-политическая работа с курсантами, которая, по нашему мнению, является одним из наиболее объёмных и ключевых в формировании и привитии необходимых им качеств. Осуществлять его необходимо в соответствии с требованиями, установленными Наставлением по военно-политической (политической) работе в Росгвардии [10]. Именно в объёме данного направления, несмотря на получаемую специализацию курсантом военного института Росгвардии, мы можем говорить о сформированности устойчивого мнения, позиции, мировоззрения и др. Но для этого также необходим какой-то алгоритм действий. Нами была разработана и внедрена педагогическая программа «Воспитание готовности курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации к противодействию идеологии экстремизма и террориз-

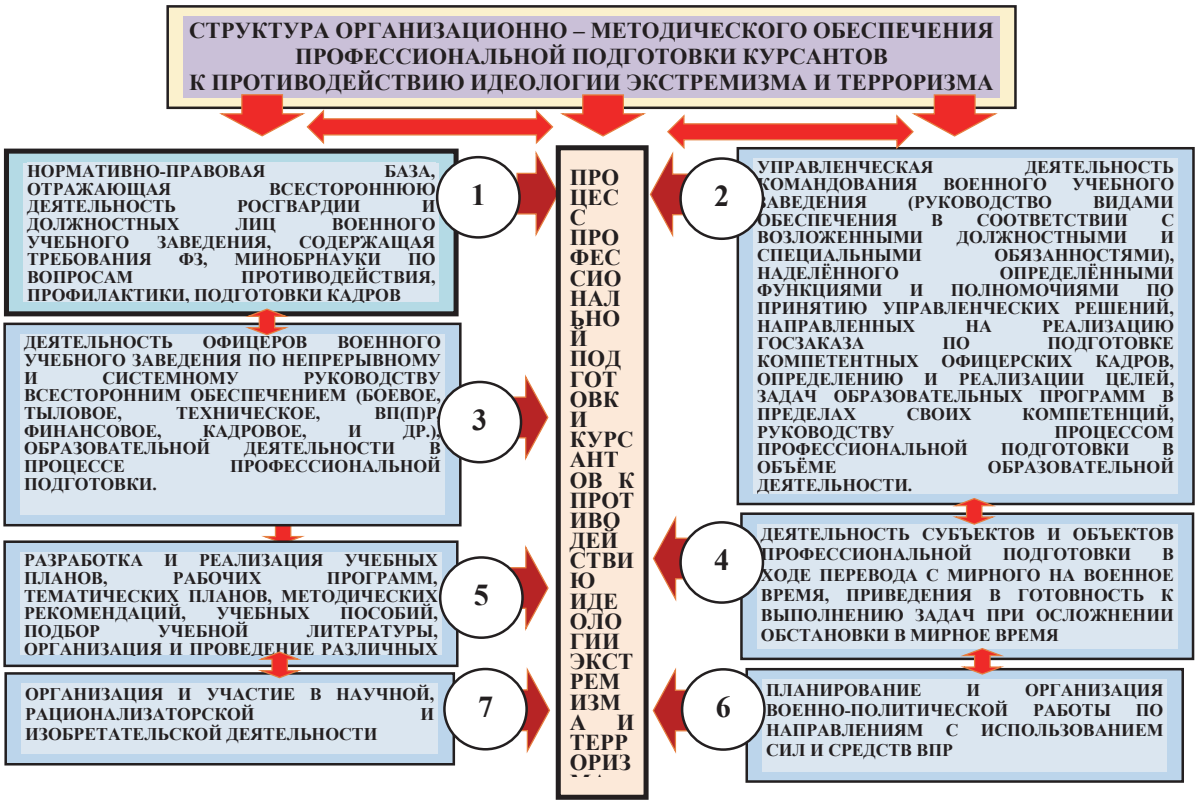


Рис. 1. Структура организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки курсантов к противодействию идеологии экстремизма и терроризма

ма» в систему военно-политической работы Санкт-Петербургского военного института Росгвардии, имевшая положительный результат [11].

Содержание седьмого направления – организационно-методического обеспечения – включает в себя немаловажный вид деятельности – научную работу. Именно в данной области мы можем проводить различные исследования, определять их рациональность и эффективность, делиться опытом в рамках представительских мероприятий, внедрять в учебный процесс.

Предложенная структура организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки курсантов военных институтов к противодействию идеологии экстремизма и терроризма на фоне вызовов современного общества будет иметь определённый положительный эффект и результат, но только в том случае, если будут решены имеющиеся в указанном направлении проблемные вопросы.

В результате проведенной работы:

– сформулировано содержание понятий «организационно-методическое обеспечение» и «профессиональная подготовка к противодействию идеологии экстремизма и терроризма» в контексте специфики процесса профессиональной подготовки курсантов;

– выявлены направления организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки курсантов к противодействию экстремистской идеологии (нормативно-правовая база; управленческая деятельность командования; деятельность офицерского состава, должностных лиц и курсантов; разработка и реализация учебно-программного обеспечения; организация и проведение различных форм занятий и других мероприятий в ходе профессиональной подготовки; планирование и организация военно-политической работы; научная, рационализаторская и изобретательская деятельность, направленная на противодействие экстремистской и террористической идеологии);

– раскрыто содержание и взаимосвязь выявленных направлений в контексте профессиональной подготовки курсантов военных институтов к противодействию идеологии экстремизма и терроризма.

Подводя итог нашему исследованию, отметим, что при всём многообразии деятельности должностных лиц, направленной на достижение каких-либо целей, выполнение задач, она должна организовываться и осуществляться по единому замыслу, под единым руководством, через имеющиеся силы и средства, иметь системный характер.

Библиографический список

1. *О противодействии экстремистской деятельности*. Федеральный закон Российской Федерации. Утвержден 25 июля 2002 года № 114. Ст. 3031. Available at: https://base.garant.ru/12127578/
2. *О противодействии терроризму Федеральный закон Российской Федерации.* Утвержден 6 марта 2006 г. № 35. Ст. 1146. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/
3. *О войсках национальной гвардии Российской Федерации Федеральный закон Российской Федерации*. Утвержден 3 июля 2016 года № 226. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/
4. Поминова О.Л. Роль образовательной среды в воспитании готовности курсантов к противодействию идеологии терроризма. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*. 2022; № 2 (19): 143–145.
5. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Москва: Издательство АСТ: Издательство «Мир и образование», 2022.
6. Исаева Н.Н. *Педагогическое обеспечение психологической совместимости военнослужащих в подразделениях внутренних войск МВД России*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.
7. Шарухин А.П., Шимко С.Ю. Педагогическое обеспечение эффективного выполнения военнослужащими (сотрудниками) возложенных на них задач или зачем нужна служебно-боевая педагогика. *Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии*. 2021; № 3 (16): 35–38.
8. Караяни А.Г. *Психологическое обеспечение боевых действий личного состава частей Сухопутных войск в локальных военных конфликтах*. Диссертация … доктора психологических наук. Москва, 1998.
9. *Толковый словарь русского языка:* в 4 т. Москва: Государственный институт «Советская энциклопедия»: ОГИЗ, 1935–1940; Т. 1.
10. *Наставление по организации в войсках национальной гвардии Российской Федерации военно-политической (политической) работы.* Приказ Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 20.04.2021 года № 132. Available at: https://rosguard.gov.ru/document/article/prikaz-federalnoj-sluzhby-vojsk-nacionalnoj-gvardii-rossijskoj-federacii-ot-22112021--425
11. Рябцев Э.В. Результаты экспериментальной работы по противодействию экстремистским проявлениям в процессе профессиональной подготовки курсантов военного института Росгвардии. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 191–193.

References

1. *O protivodejstvii `ekstremistskoj deyatel'nosti.* Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii. Utverzhden 25 iyulya 2002 goda № 114. St. 3031. Available at: https://base.garant.ru/12127578/
2. *O protivodejstvii terrorizmu Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii.* Utverzhden 6 marta 2006 g. № 35. St. 1146. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/
3. *O vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii*. Utverzhden 3 iyulya 2016 goda № 226. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/
4. Pominova O.L. Rol` obrazovatel'noj sredy v vospitanii gotovnosti kursantov k protivodejstviyu ideologii terrorizma. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. 2022; № 2 (19): 143-145.
5. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Izdatel'stvo AST: Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie», 2022.
6. Isaeva N.N. *Pedagogicheskoe obespechenie psihologicheskoj sovmestimosti voennosluzhaschih v podrazdeleniyah vnutrennih vojsk MVD Rossii.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
7. Sharuhin A.P., Shimko S.Yu. Pedagogicheskoe obespechenie `effektivnogo vypolneniya voennosluzhaschimi (sotrudnikami) vozlozhennyh na nih zadach ili zachem nuzhna sluzhebno-boevaya pedagogika. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii*. 2021; № 3 (16): 35-38.
8. Karayani A.G. *Psihologicheskoe obespechenie boevyh dejstvij lichnogo sostava chastej Suhoputnyh vojsk v lokal'nyh voennyh konfliktah*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 1998.
9. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Gosudarstvennyj institut «Sovetskaya `enciklopediya»: OGIZ, 1935-1940; T. 1.
10. *Nastavlenie po organizacii v vojskah nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii voenno-politicheskoj (politicheskoj) raboty.* Prikaz Federal'noj sluzhby vojsk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii ot 20.04.2021 goda № 132. Available at: https://rosguard.gov.ru/document/article/prikaz-federalnoj-sluzhby-vojsk-nacionalnoj-gvardii-rossijskoj-federacii-ot-22112021--425
11. Ryabcev `E.V. Rezul'taty `eksperimental'noj raboty po protivodejstviyu `ekstremistskim proyavleniyam v processe professional'noj podgotovki kursantov voennogo instituta Rosgvardii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 191-193.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-323-326

Surtayeva N.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Methodology of Education and Social Work, Institute of Pedagogy, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*
Vinogradova V.L., *Director, Secondary School No.311 with an in-depth study of physics (Saint Petersburg, Russia), E-mail: vinogradova-vl@mail.ru*

EXPERIMENTAL TESTING OF THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF PERSONALIZED LEARNING IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION. The article summarizes materials of an experimental study conducted within the framework of the pedagogical laboratory of the Russian State Pedagogical University on the basis of one of the secondary schools of Saint Petersburg. The results of the analysis of scientific literature on the subject of the meaning of the term "personification" and "personalization" are presented and their definitions are formulated. The results of diagnostic sections of teachers are summarized, which make it possible to identify their opinion on this training, to understand the level of knowledge about this phenomenon, and to substantiate methods and techniques that give results in personal training, to reveal the pedagogical and methodological possibilities of their It can be used as a tool for mastering certain work experience in a pedagogical environment. The prospects of using personalized learning are formulated.

Key words: **personalized learning, personification, personalization, pedagogical technologies, training seminar, teacher**

***Н.Н. Суртаева**, д-р пед. наук, проф., Институт педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: nsurtaeva@yandex.ru*
***В.Л. Виноградова**, директор ГБОУ СОШ № 311 с углубленным изучением физики, г. Санкт-Петербург, E-mail: vinogradova-vl@mail.ru*

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В данной статье обобщены материалы экспериментального исследования, проводимого в рамках педагогической лаборатории Российского государственного педагогического университета на базе одной из средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Представлены результаты анализа научной литературы на предмет сущности терминов «персонификация» и «персонализация» и сформулированы их определения; обобщены результаты диагностических срезов педагогов, позволивших выявить их мнение к этому обучению, понять уровень знаний об этом явлении и обосновать методы и приемы, дающие результаты при персональном обучении, раскрыть педагогические и методические возможности их использования в качестве инструмента при освоении определенного опыта работы в педагогической среде. Сформулированы перспективы использования персонифицированного обучения.

Ключевые слова: **педагог, общеобразовательная организация, педагогические технологии, персонифицированное обучение, персонализация**

В последние десятилетия можно назвать множество новаций, которые пытались внедрить в образовательные организации с целью повышения качества образования, обращалось внимание на изменение характера образовательного процесса, деятельность обучающихся, не обошел интерес к новациям и относительно самого педагога. На современном этапе в условиях актуализации процессов индивидуальных образовательных траекторий субъектов обучения на всех уровнях, включая педагога, следует отметить повышенный интерес к проблеме персонификации, что обусловливает актуальность темы данной статьи. Педагогический коллектив ГБОУ СОШ № 311 вошел в состав педагогической лаборатории РГПУ им. А.И. Герцена, возглавляемой академиком РАО Тряпицыной А.П., которая включает 15 образовательных организаций изучающих выдвинутую нами проблему.

Персонификация является целевой установкой в современном образовательном процессе, с помощью которой меняются представления об общем образовании. Массовый или коллективный метод обучения заменяется адаптационным процессом практически каждого ученика. Без экспериментальной апробации данной модели обучения избежать рисков в практической работе невозможно. По этой причине был организован эксперимент по теме «Педагогическое сопровождение учителя в условиях персонифицированного обучения», результаты которого, представленные в данной работе, обусловливают ее научную новизну и теоретическую значимость.

Экспериментальная работа должна была подготовить аргументированные ответы на ряд профессиональных задач и вопросов. В частности, готов ли современный учитель к мотивированной деятельности по персонифицированному обучению. Обобщение и анализ полученных результатов исследования – цель данной статьи.

В данной статье представлены материалы экспериментальной работы по обозначенной теме в ГБОУ СОШ № 311 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга. В качестве задач нами были определены исследование возможностей и настроя педагогического коллектива, рефлексия программы действий при исследовании вопроса. В этой связи было принято решение о проведении диагностических срезов среди педагогического коллектива. В соответствии с обозначенными задачами нами были отобраны методы исследования, среди которых – метод анализа научной литературы, позволивший определить степень изученности, анкетирование, интервьюирование, полный и блиц-опрос, праксеологическая экспертиза.

В диагностических срезах приняли участие более 50 педагогов. На основе метода праксеологической экспертизы определялась готовность педагогов к инновационной деятельности были получены результаты, которые показали, что 69% педагогов школы имеют высокий уровень готовности к инновационной деятельности; 20% – средний и 11% – низкий (рис. 1).



Рис. 1 Результаты анализа диагностических срезов на основе метода праксеологической экспертизы направленные на выявление готовности педагогов к инновационной деятельности

Полученные данные говорят о готовности большинства педагогов школы участвовать в инновационной деятельности. Оказалось, что в основном эта группа педагогов, которые ранее уже имели опыт работы в инновационной деятельности. При использовании метода блиц-опрос, в котором предлагалось несколько вопросов, удалось понять уровень осведомленности педагогов о явлениях персонификации, персонализации. Например, при ответе на вопрос: «Знакомы ли вы с основными характеристиками персонифицированного обучения?» получили следующие ответы: «неглубоко» – 36%, «частично знакомы» – 27% и «незнакомы» – 35%, 2% педагогов не дали ответов. Эти результаты обозначили перед нами проблему необходимости знакомства педагогов с теорией персонифицированного обучения. Поэтому вначале на основе использования метода анализа педагогической литературы были выявлены различные трактовки ключевого термина темы нашего исследования – «персонификации», функции и возможности данного явления, предполагая, что знакомство педагогов с сущностью процесса персонификации будет способствовать и развитию педагога. К анализу литературы привлекались учителя, изъявившие желания заниматься экспериментальной деятельностью. Анализ научных источников позволил обнаружить, что еще в 1947 г. Гарри Салливан рассматривал персонификацию как результат деятельности конкретной личности через понимание себя как личности в соотнесении с контекстом окружающих стереотипов. Но личность сохраняется, если ее индивидуальные качества персонифицированы [1].

Наряду с термином персонификации встречается термин «персонализация», особенно в психологической литературе. Ряд исследователей их отождествляют, другие – разграничивают. Так, по мнению В.А. Петровского, персонализация метаиндивидна. Благодаря этому индивид становится личностью, взаимодействуя с другими индивидами. Этот процесс может иметь свои последствия, которые известны в педагогике как фасилитация и ингибиция, а также мыслительная деятельность когнитивной сложности, сдвиги в эмоциональном состоянии [2].

В работах А.Б. Орлова персонализация связывается с авторитетностью, привлекательностью личности. Это приводит к тому, что личность формируется в условиях, когда индивид вынужден быть адекватным не самому себе, а «ценностным клише» среды [3].

Несколько иная позиция представлена в статье А.Г. Солониной. Автор называет обучение персонализированным при условии, если есть возможности реализовывать потребности каждого обучающегося и не только в процессе обучения, но и в обществе [4].

В современном педагогическом словаре развития новейшей терминологии находим рассмотрение персонализированного обучения, где даются 4 точки зрения «1) педагогическая система, которая устанавливает взаимосвязь трех видов обучения…, 2) процесс обретения человеком общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально неповторимых свойств и качеств…, 3) вид обучения, характеризующийся взаимодействием субъектов в процессе освоения окружающего мира, в результате чего формируется идеальное представление о другом субъекте…, 4) организация учебного процесса с учетом доминатных специальных способностей обучающихся…» [5, с. 200].

В ходе исследования педагогической литературы было установлено, что на современном этапе представлено много разночтений понятия «персонификация». В обобщенном виде приведем примеры понимания обсуждаемых терминов:

– пространство свободного выбора образовательных маршрутов и решений проблем (Е.В. Болычева);

– процесс внутренней активности и самостоятельности обучающегося (М.С. Клевцова);

– развитие способностей и интересов обучающегося через личностно ориентированный процесс (И.Э. Унт).

В коллективной монографии педагогов РГПУ им. А.И. Герцена даны существенные определения сопутствующих персонификации процессов: самобытность, самообразование, преодоление себя, самосозидание, самообучение и другие. Наши коллеги предлагают определить персонификацию как процесс личностно ориентированного характера. Данный процесс должен быть направ-

лен на развитие личностных ресурсов, потребностей во внутренней активности, формирование компетенций, помогающих в самообразовании [6].

В основу экспериментальной работы в ГБОУ СОШ № 311 легла идея о том, что современная общеобразовательная организация должна использовать организационные и содержательные технологии персонифицированной обучающей среды, технологий, обеспечивающих личностный рост ребенка и подростка.

Проведя краткий обзор понимания терминов «персонификация», «персонализация», наряду с «разностью» подходов мы нашли общее составляющее, которое сводится к индивидуализации, самопреобразованию и другим видам «самости». Определившись с позицией понимания термина «персонификация», принятой педагогическим коллективом, исследование продолжалось на предмет поиска педагогических технологий, содержащих педагогический потенциал для реализации персонифицированного обучения.

В процессе обсуждения технологической составляющей мы обращали внимание на такие составляющие: саморазвитие, личностное индивидуальное самопреобразование, созидание себя как значимой личности.

Это необходимо для того, чтобы педагог не только освоил, какие характерные черты соответствуют персонифицированному обучению, но и мог его организовывать, а в процессе организации такой деятельности сам развивался. Это лежало в основе отбора педагогических технологий, целью которых было закрепление умений организации персонифицированного обучения и умений передать полученные знания другим коллегам. В ходе исследования были изучены возможности разнообразных педагогических технологий: проектная, парацентрическая, рефлексивного обучения, естественного обучения, диалоговое обучение, практики «Мирового кафе». Перечисленные технологии совместимы с персонифицированным обучением.

Обсуждение потенциала педагогических технологий осуществлялось в процессе проведения обучающих педагогических семинаров на базе школы. Рассмотрев место обучающих семинаров в системе образования, мы пришли к выводу о том, что эта форма наиболее приемлема для решения обозначенных задач. Несмотря на давнюю историю использования семинаров, она не утратила своей педагогической актуальности и сегодня.

(В России первые семинары в университетах появились в XVIII веке. Это было время, когда в университетах студенты не только осваивали различные дисциплины, но и обсуждали философские и научные вопросы. Семинары выступали площадкой для дискуссий, где можно было высказывать свои мнения и аргументировать свои взгляды. Широкое распространение семинары получили в конце XIX – начале XX веков, когда развивались педагогические и психологические науки. Новые идеи и техники обучения были внедрены в образовательную практику, и семинары стали неотъемлемой частью учебного процесса). Мы привели краткий экскурс вхождения семинаров в образовательное пространство, чтобы понять, действительно ли эта форма целесообразна для решения наших задач.

Как видим, изначально это было место для дискуссий, что и было важно для нас при обсуждении потенциала педагогических технологий в аспекте реализации персонифицированного индивидуального обучения. Обучающие семинары проводятся во всех российских учебных заведениях, включая школы, факультеты и университеты, и выступают важным инструментом активного обучения и развития обучающихся. И все более широкое распространение обучающие семинары получают в дополнительном профессиональном образовании и в условиях внутрифирменного обучения в образовательных организациях. Вместе с тем эта форма обучения трактуется по-разному.

Семинар по проектной деятельности в профессиональных словарях и энциклопедиях позиционируется как совместное обсуждение специалистами новых идей и возможностей их реализации [7].

Еще одно определение не противоречит, а дополняет упомянутое выше. Семинар-мастерская рассматривается как встреча лиц, объединенных общими интересами в определенной области. Работа в таком формате позволяет получить информацию из первоисточника [7; 8].

Как видим, действительно избранная нами на первом этапе педагогического эксперимента такая форма, как обучающий семинар, имела смысл и сыграла положительную роль в решении обозначенных задач. В ходе проведения обучающих семинаров по поводу выявления педагогического потенциала технологий обучения для реализации персонифицированного обучения обсуждались разнообразные вопросы, например такие: «Есть ли возможность при использовании отдельных концептуальных элементов педагогических технологий строить персонифицированное обучение?», «Возможно ли переструктурировать корректирующие карточки из контрольно-корректирующей технологии обучения, чтобы отвечать требованиям персонифицированного обучения?», «Что бы вы могли предложить в качестве корректировки структурных элементов парацентрической технологии, чтобы отвечать требованиям персонифицированного обучения?», «Видите ли вы преимущества персонифицированного обучения перед традиционным?», «Совместимо ли персонифицированное обучение с процессом подготовки обучающихся к сдаче ЕГЭ?», «С каких классов общеобразовательной организации возможно построение персонифицированного обучения?» и др.

Активная позиция педагога на обучающих семинарах и большой педагогический опыт, в том числе и участие ранее в инновационной деятельности, позволили выработать позицию коллектива, которая не определяла необходимость «одинаковости» педагогической деятельности, сохраняла возможности для проявления индивидуального профессионального опыта, вариативности при решении одной и той же задачи – построение персонифицированного обучения.

В ходе педагогического эксперимента, раскрывающего технологическую составляющую в работе с педагогами, нами выявлены возможности технологии «мировое кафе», продемонстрированной на базе образовательной организации с участием около 80 педагогов из разных образовательных организаций. Данная технология по своей организации позволила сразу вынести на предмет обсуждения несколько педагогических технологий с целью понимания их возможностей в плане реализации персонифицированного подхода. В процессе организации было выделено пять столов – групп, за которыми находилось по 8 педагогов, среди которых был наставник/тьютор, владеющей той или иной технологией, так как сам неоднократно применял ее при организации процесса обучения по своей дисциплине.

Педагоги, которые не были знакомы с технологией, получали информацию о ее сути и слушали мнение коллег, которые уже ее применяли на своем предмете. Обозначив характеристики персонифицированного обучения и сопоставив их с концептуальными элементами педагогической технологии, педагоги в процессе дискуссии приходили к заключению о возможности ее использования в рамках персонифицированного обучения. Корректировка данной технологии согласно целям, которые были перед нами поставлены, проходила также за счет включения технологии, которую мы назвали «технологической матрешкой», суть которой в том, что «насаживались» элементы, которые помогали ориентировать процесс на развитие характеристик персонифицированного обучения (различных видов «самости»…), т. е. происходило нанизывание элементов одной технологии на другую, третью, и получалась такая интегративная конструкция, которой можно оперировать в условиях персонифицированного обучения.

В процессе эксперимента также была апробирована персонализированная технология тьюторского наставничества. Данная технология носит точечный, индивидуализированный и персонализированный характер, ориентирована на конкретного педагога; по времени малозатратная – является краткосрочной, создается для конкретной пары/группы наставников и наставляемых – тьютора или тьюториала, разрабатывается совместно. Идеология данной технологии в том, что «все учатся у всех», по принципу, озвученному Ральфом Эмерсоном: «Каждый человек, которого я встречаю, в каком-то отношении превосходит меня, и в этом смысле я могу у него поучиться». Для реализации технологического подхода предлагается персонализированный плейлист, который составляется каждым педагогом отдельно. В этом листе отражаются вопросы, которые волнуют педагога или ему необходима консультация. Называются действия, которые уже были предприняты, далее педагог отмечает, что он готов сделать сам для решения данной проблемы, прописывает шаги (этапы) самостоятельных действий или с помощью тьюторского наставничества, обозначает после совместной договоренности период (график, время) взаимодействия с тьютором-наставником, затем осуществляется рефлексия результатов деятельности по принципу «что получилось, а что не получилось» и «что предполагаю делать».

Именно эти и подобные виды деятельности должны составлять содержание и формат учебно-познавательного процесса не только в ходе обучения, но и контроля [8].

Проведенное исследование позволило сделать вывод и укрепиться в суждении, что персонифицированное обучение – современное явление, способное позитивно влиять на результаты учебной успешности обучающихся и одновременно на профессионализм педагога при определенной «перестройке» организацией педагогического процесса и знакомстве педагогов с его особенностями.

Эта перестройка может не занимать много времени и быть осуществлена в условиях использования педагогических технологий обучения педагогов в рамках самой образовательной организации. Использованные нами технологии персонального обучения являются инструментом реализации персонифицированного подхода, они легко переносятся на процесс преподавания педагогом учебной дисциплины, помогая решать множество задач.

Как справедливо отмечают участники эксперимента, педагогический потенциал при персонализированном индивидуальном обучении помогает учащемуся удовлетворять собственные потребности и интересы за счет определенных видов деятельности.

Апробированные и разработанные нами организационные этапы таких технологий, как «мировое кафе» и «персонализированная технология тьюторского наставничества», «технологическая матрешка», могут использоваться для реализации задач построения персонифицированного обучения в образовательных организациях, что детерминирует практическую значимость материалов данной статьи.

Библиографический список

1. Салливан Г.С. *Интерперсональная теория психиатрии.* Москва-Санкт-Петербург: «Ювента», 1999.
2. *Психология. Словарь.* Москва: Политиздат, 1990.
3. Орлов А.Б. *Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики.* Москва: Академия, 2002.

4. Солонина А.Г. *Концепция персонализированного обучения*: монография. Москва: Прометей, 1997.
5. *Педагогический словарь. Новейший этап развития терминологии*. Составители О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина, М.Г. Ермолаева, Е.Ю. Игнатьева и др. Санкт-Петербург: КАРО, 2020.
6. Аксенова А.Ю., Бессонова Е.А., Безбородова Е.В., Гутник И.Ю. и др. *Персонификация обучения в современной школе: педагогический анализ*: коллективная монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2021.
7. *Энциклопедия профессионального образования*. Москва: РАО Ассоциация «Профессиональное образование», 1999; Т. 3.
8. Шерайзина Р.М., Савинова Н.А. Педагогический потенциал персонализированного обучения учащихся современной школы. *Человек и образование*. 2020; № 4: 29–35.

References

1. Sallivan G.S. *Interpersonal'naya teoriya psihiatrii*. Moskva-Sankt-Peterburg: «Yuventa», 1999.
2. *Psihologiya. Slovar'*. Moskva: Politizdat, 1990.
3. Orlov A.B. *Psihologiya lichnosti i suschnosti cheloveka: Paradigmy, proekcii, praktiki.* Moskva: Akademiya, 2002.
4. Solonina A.G. *Koncepciya personalizirovannogo obucheniya*: monografiya. Moskva: Prometej, 1997.
5. *Pedagogicheskij slovar'. Novejshij `etap razvitiya terminologii.* Sostaviteli O.B. Dautova, N.A. Vershinina, M.G. Ermolaeva, E.Yu. Ignat'eva i dr. Sankt-Peterburg: KARO, 2020.
6. Aksenova A.Yu., Bessonova E.A., Bezborodova E.V., Gutnik I.Yu. i dr. *Personifikaciya obucheniya v sovremennoj shkole: pedagogicheskij analiz*: kollektivnaya monografiya. Sankt-Peterburg: Asterion, 2021.
7. *`Enciklopediya professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: RAO Associaciya «Professional'noe obrazovanie», 1999; T. 3.
8. Sherajzina R.M., Savinova N.A. Pedagogicheskij potencial personalizirovannogo obucheniya uchaschihsya sovremennoj shkoly. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 4: 29-35.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-326-330

Ilchenko L.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: larisa.ilchencko@yandex.ru*
Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

THE DEVELOPMENT OF SELF-GOVERNMENT AMONG NAVAL CADETS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE AND PATRIOTISM. Features and requirements train a person capable of fulfill plans of a modern innovative economy is a key goal of the higher education system. Such specialist should be able to ensuring the economic growth of the state, the well-being and security of Russian citizens. The processes of inevitable improvement of the student youth education system are emerging, taking into account the transformations in the field of politics, the social sphere, economic and cultural changes and manifested in the social sphere as new global prospects in professional training and the system of education of the future specialist. In this regard, the goals of the education system of cadets of maritime universities are transformed, aimed at forming a positive attitude to the new social realities, economic and political phenomena of today. In the goal-setting of the education system, the tasks of developing a civic position and experience of socially useful activities are put forward in the first place. This is, first of all, the creation of conditions at the maritime university for students to independently familiarize themselves and understand the social and political phenomena taking place in the country, who could build their position in accordance with the interests of the state and society. The implementation of these tasks is seen through the development of youth movements and associations, where cadet self-government is carried out as one of the elements of the formation of social competence and patriotic feelings of the individual. The research characterizes the main areas of cadet self-government at the Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, which are important for the formation of social competence and patriotism among future maritime transport specialists in the process of organizing the activities of youth public associations, movements and organizations. The study uses these pedagogical methods: analysis of theoretical sources on the topic; study of pedagogical experience of higher education; content analysis of the activities of youth movements; generalization; synthesis; forecasting; presentation of specific examples of social activity and manifestations of patriotism among cadets of the maritime university. The leading indicators of patriotic upbringing and the manifestation of readiness of a graduate of a maritime university to perform basic social functions are: a positive civil judgment about the state and society; the manifestation of patriotic actions; accurate fulfillment of work duties; the ability to empathize and public self-government; decent behavior. The ideas of the research have applied significance and can be acceptable as an example of organizing activities of cadet self-government in student associations and movements in educational organizations.

Key words: **cadets of maritime universities, cadet self-government, youth association, youth organization, social competencies, volunteer movement, patriotic education**

Л.П. Ильченко, *д-р пед. наук, доц., ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», г. Симферополь, E-mail: larisa.ilchencko@yandex.ru*
А.Н. Томилин, *д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
С.Н. Томилина, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

РАЗВИТИЕ САМОУПРАВЛЕНИЯ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ПАТРИОТИЗМА

Особенности и требования к подготовке личности, способной к реализации планов современной инновационной экономики, является ключевой целью системы высшего образования, готовящего специалиста, способного к трудовой деятельности, обеспечивающей экономический рост государства, благополучие и безопасность граждан России. Возникают процессы неизбежного совершенствования системы образования студенческой молодёжи с учетом преобразований в области политики, социальной сферы, экономического и культурного изменения и проявляющейся в социальной сфере как новые глобальные перспективы в профессиональном обучении и системе воспитания будущего специалиста. В этой связи происходит трансформация целей системы воспитания курсантов морских вузов, направленных на формирование позитивного отношения к новым социальным реалиям, экономическим и политическим явлениям сегодняшнего дня. В целеполагании системы воспитания на первое место выдвигаются задачи развития гражданской позиции и опыта общественно-полезной деятельности. Это в первую очередь создание условий в морском вузе для самостоятельного ознакомления и понимания курсантами социальных и политических явлений, происходящих в стране, которые могли бы выстраивать свою позицию в соответствии с интересами государства и общества. Реализация поставленных задач видится нами путем развития молодёжных движений и объединений, где осуществляется курсантское самоуправление как один из элементов формирования социальной компетенции и патриотических чувств личности. Цель публикации – определить и дать характеристику основным направлениям курсантского самоуправления в Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, значимых для формирования социальной компетенции и патриотизма у будущих специалистов морского транспорта в процессе организации деятельности молодёжных общественных объединений, движений и организаций. Проанализировать ряд воспитательных мероприятий, связанных с формированием социальной компетенции и патриотизма, необходимых современному специалисту. Изучение состояния сформированности социальной компетенции патриотизма у курсантов морского вуза осуществлялось с помощью педагогических методов: анализа теоретических источников по теме; изучения педагогического опыта высшей школы; контент-анализа деятельности молодёжных движений; обобщения; синтеза; прогнозирования; представлением конкретных примеров социальной активности и проявлений патриотизма у курсантов морского вуза. Ведущими показателями патриотической воспитанности и проявления готовности выпускника морского вуза к выполнению основных социальных функций являются следующие: положительное гражданское суждение о государстве и обще-

стве; проявление патриотических действий; точное выполнение трудовых обязанностей; способность к сопереживанию и общественному самоуправлению; достойным поведением. Статья имеет прикладное значение, а ее результаты могут быть применены к организации деятельности курсантского самоуправления в студенческих объединениях и движениях в образовательных организациях.

Ключевые слова: **курсанты морских вузов, курсантское самоуправление, молодёжное объединение, молодёжная организация, социальные компетенции, волонтёрское движение, патриотическое воспитание**

Патриотизм во все времена был неким стратегическим арсеналом любого государства. В античности у граждан формировалась любовь и преданность своему полису. В Средние века у населения воспитывалась любовь и верность к своему государству, королю и доминирующей религии. Капиталистические общественные формации настраивали граждан на лояльность, преданность и готовность отстаивать интересы своей страны. Социалистические страны воспитывали законопослушных граждан, любящих свою Родину и способных на самоотверженные поступки в бою на поле битвы и трудовые подвиги в мирное время.

После победы демократии в Российской Федерации патриотизм утратил свое былое величие. Большинство новых политиков и политологов стали утверждать, что патриотизм – это атрибут социалистического строя, и он абсолютно непотребен в новое время. Победила точка зрения, что глобализация и универсализация не нуждаются в таком вредном феномене, как патриотизм.

Однако спустя всего одно десятилетие политическое руководство страны обратило внимание на то, что потеря патриотизма оборачивается существенным кризисом в душах людей, что отражается на конечные результаты во всех сферах деятельности, экономики, образовании, обороне. Тысячи молодых людей стали покидать Родину. Юноши и девушки в большинстве своем были индифферентны к делам государства, политическим событиям, выборам, общественной и волонтерской работе. Упал авторитет и престиж государственной и воинской службы. Такое состояние дел стало тревожным.

Разработка поправок к законодательной базе, принятие Концепции патриотического воспитания, нескольких пятилетних целевых программ патриотического воспитания россиян постепенно поправили этот вопрос, дали новый импульс воспитательно-патриотической деятельности.

Сегодня в России молодому поколению уделяется должное внимание. Студенческая молодежь активно участвует в общественной жизни государства и общества. Молодые люди стремятся вникнуть в возникающие проблемы в социальной сфере и предлагают ряд вариантов их решения, подключаясь к политической и государственной деятельности. Система отечественного образования способствует данным процессам и предлагает ряд инновационных методов, приемов и форм организации деятельности по развитию у обучающихся самостоятельности и самоорганизации в учебной, общественной и личной жизни.

Вместе с тем нередко молодежь оказывается в группе риска, когда их сознание подвергается воздействию современной информационно-агитационной деятельности экстремистского толка. В связи с этим в планировании воспитательной работы в образовательных организациях СПО и ВПО моделируются и создаются условия для созидательной и общественно значимой деятельности молодежи в интересах России. Планируются направления тематики воспитательной работы, связанной с развитием у молодых людей ценностного отношения к явлениям отечественной культуры, раскрывающей подвиги людей, их патриотические действия и самопожертвование ради спасения Отечества.

В системе основного общего образования и в семье у учащихся формируются определенные социальные установки и социальные компетенции, влияющие на сознание и поведение в обществе растущей и развивающейся личности. Однако для того, чтобы сформировались позитивные установки и социальные компетенции необходим определённый личный опыт, а он развивается только в деятельности человека в социальной среде. Поэтому с целью обогащения опыта учащейся молодежи создаются педагогические условия для её участия в общественных явлениях, способствующих развитию чувства сопричастности и сопереживания в проблемах и успехах как отдельного человека, нуждающегося в помощи, так и общества своей страны в целом. В связи с этим деятельность молодёжных объединений и движений, организация самоуправления является тем механизмом, который способствует реализации данных процессов. В этой связи активно популяризируется и развивается студенческое самоуправление, присущее молодёжным движениям и объединениям как социально-политическому институту воспитания молодёжи. Именно учащиеся всегда были достаточно активной и самой отзывчивой группой молодёжи во всех общественных начинаниях, поэтому в воспитательной работе на неё следует опираться в первую очередь. Все это обусловливает актуальность выбранной темы исследования.

Сегодня перед высшим и средним морским профессиональным образованием в учебных заведениях Российской Федерации ставятся задачи, связанные с подготовкой каждого учащегося как активного и деятельного гражданина, верного и преданного патриота своего Отечества, законопослушного человека, специалиста высшей квалификации, компетентного и стремящегося к совершенствованию своих профессиональных знаний, навыков и умений, добросовестно относящегося к выполнению своих служебных обязанностей, служащего примером поведения и чести. Целенаправленное решение всего комплекса подобных задач связано с формированием социальной ответственности и социальной компетенции у курсантов морских вузов и, как следствие, развитием высокого уровня гражданственности и патриотизма личности.

Цель настоящего исследования: изучение педагогического потенциала курсантского самоуправления как средства формирования социальной компетенции и патриотизма у современной учащейся молодёжи.

Для достижения данной цели сформулированы следующие задачи:

– теоретический анализ литературных источников по выбранной теме;

– анализ опыта воспитания гражданина и патриота, владеющего социальными компетенциями, на примере морского университета (г. Новороссийск);

– изучение практики курсантского самоуправления морского вуза как организатора основных социальных функций в молодежных движениях и общественных объединениях.

Патриотизм как философия и идея, начиная с глубокой древности, всегда являлась объектом изучения учёными и мыслителями. Социокультурный феномен патриотизма раскрывался в работах Платона, Аристотеля, Цицерона, Ф. Бэкона, А. Шартье, Ж.-Ж. Руссо, Г.В.Ф. Гегеля, З. Фрейда, Ж.П. Сартра, К. Ясперса. Свой вклад в развитие теории патриотизма внесли отечественные государственные и религиозные деятели, ученые, литераторы, мыслители. Среди них Владимир Мономах, Сергий Радонежский, Дмитрий Донской, Петр Великий, М.В. Ломоносов, А.Н. Радищев, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Бердяев, В.С. Соловьев, И.А. Ильин и др.

На современном этапе социальные и политические явления, связанные с патриотическим воспитанием и формированием социальной компетенции у молодёжи, определяют политику любого государства, актуальны они и для России. Развитие патриотизма у молодежи в настоящее время является наиболее актуальной целью каждого гражданина. Базовыми категориями патриотизма и сформированными социальными компетенциями, составляющими нравственную основу личности, являются долг, честь, ответственность, взаимопомощь, готовность к самопожертвованию ради общего блага людей и Отечества.

В то же время важно понимать, что социальная компетенция является одним из ведущих показателей социализации личности и, в том числе, развития её патриотических чувств как одного из критериев социализации человека, поэтому независимо от того, в каких социальных условиях субъект воспитания находится, он нуждается в формировании и совершенствовании социальной компетенции.

На сегодняшний день понятие «социальная компетенция» имеет достаточно богатую историю развития как социальное явление, так и термин. Остановимся на трактовке современного понимания значения термина и процесса его формирования.

Изучение отечественной литературы в этом направлении доказывает многообразие суждений по поводу определения понятий «компетенция» и «компетентность» и вариантов их классификации. Все же больше, чем другим, в наше время уделяется внимание именно социальной компетенции. По мнению О.Г. Красношлыковой и О. Г. Кошевой, основная причина этого связана с «…необходимостью социализации в рыночной сфере, которая идет путем формирования социальных ценностей» [1].

Из всего многообразия авторских определений термина «социальная компетенция», на наш взгляд, наиболее удачное и полное разработано С.З. Гончаровым, поясняющего его как «…осознание целей и задач социальных институтов, умений и навыков, норм и отношений, необходимых для социального взаимодействия» [2].

Содержательную дефиницию анализируемого феномена приводит в своих научных работах А.В. Стрелкова, утверждающая, что социальная компетенция личности есть «…способность человека к самостоятельному выбору определенной модели поведения по достижению наиболее эффективного процесса взаимодействия в обществе, основанного на адекватном отношении к ситуации и целесообразности действий» [3].

Следовательно, сущностными положениями социальной компетенции являются следующие:

– она представляет собой базис взаимодействия с соотечественниками и коллегами;

– выступает в качестве основы формирования восприятия собственного поведения личности;

– структурно состоит из следующих компонентов: социальные знания, социальные навыки, социальная коммуникация и межличностное общение людей;

– тесно связана с социальным поведением и отражает социальные мотивы, способности, умения, привычки и знания личности.

Полагаем, что социальная компетенция требует от личности не только успешной социализации, но и координированности, взаимосвязи личных и общественных интересов, наличия соответствующего поведения и умения общения с окружающими, развитость навыков преодолевать все виды конфликтов с коллегами и гражданами.

В своем исследовании мы стоим на позиции, согласно которой социальная компетентность и патриотизм студента взаимосвязаны и взаимообусловлены, конструктивно способствуют социализации, что побуждает систему воспитания

каждой образовательной организации учитывать это при планировании воспитательной работы.

Данный аспект был учтен при разработке плана воспитательной работы в морском университете (г. Новороссийск). На практике реализация процесса развития социальной компетенции и патриотического воспитания планировалась благодаря организации курсантского самоуправления во время добровольческой деятельности курсантов, принимающих участие в молодежных организациях, движениях и общественных объединениях университета и города-героя Новороссийска.

В России накоплен уникальный опыт работы в молодёжных движениях и объединениях. Так, например, наиболее популярная в наше время молодежная организация «Движение Первых» возникла как преемник «Движения XX века», как показатель новых исторических и социальных проявлений общественного развития и новой, соответствующей современным условиям формой социализации молодёжи.

Оно создалось по инициативе школьницы из Севастополя – 12-летней Дианы Красовской, предложившей 20 апреля 2022 года президенту России Владимиру Путину создать движение, объединяющее всех детей страны, как социальный институт воспитания молодёжи, а уже 14 июля того же года был подписан «Федеральный закон № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодёжи», в котором отражено его правовое положение. В настоящее время благодаря активной работе «Движения первых», которое быстро завоевало молодежное пространство, создается ряд других молодежных объединений, организаций и движений (АНО «Большая перемена», российское движение школьников «ЮНАРМИЯ», «Российские студенческие отряды», «Российский союз молодёжи», «Каравелла» и др.), предоставляющие равные возможности для активной общественной жизни молодых людей в новом социуме.

С целью создания в вузе результативного демократического уклада жизни, согласно положениям Концепции государственной молодёжной политики в Российской Федерации, необходимо усиление работы по следующим направлениям: а) концентрация внимания по актуальным вопросам жизнедеятельности молодежи; б) социальная и правовая защита учащихся вузов; в) обеспечение творческой работы органов самоуправления; г) развитие социальной активности и инициативы юношей и девушек; д) оказание существенной помощи выпускникам вузов и сузов в трудоустройстве по полученным во время учебы специальностям; е) организация взаимодействия с общественными организациями [4].

На целесообразность активизации деятельности органов студенческого самоуправления указывают и отечественные ученые.

Так, А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев замечают, что ныне усилия руководства страны и социума сконцентрированы на «разработке общенациональной цели» – патриотической идеи, обеспечивающей сплочение всего нашего многонационального народа. Такая консолидация социума должна произойти строго «на основе социального идеала» [5]. Участие в этом серьезном деле как самой студенческой молодежи, так и органов студенческого самоуправления важна и целесообразна. А.Н. Томилин указывает на необходимость стимулирования активистов и передовиков студенческих патриотических движений [6]. С.Н. Томилина, замечает, что только вовлечение студентов и курсантов в активную социально-политическую, массово-патриотическую и волонтерскую деятельность даст возможность на деле воспитать инициативных, энергичных и предприимчивых членов современного российского общества [7].

Таким образом, изучение и анализ научной литературы по теме исследования показывает, что:

– формирование патриотизма и развитие социальной компетенции у учащейся молодёжи являются ключевыми направлениями воспитания современной молодежи и находятся в определенной взаимосвязи друг с другом относительно результата, т. е. социализации личности молодого человека;

– в общем: патриотизм выступает как интегральное качество студента (курсанта), включающее любовь, верность и преданность своей стране и своему народу, гордость за прошлое, настоящее и будущее Российской Федерации, уважение и соблюдение российских традиционных духовно-нравственных ценностей, готовность к самоотверженной защите государства, его независимости и рубежей. Патриотизм – это показатель уровня развития мировоззрения личности;

– в частности: понятие «патриотическое воспитание личности» и его определение (как педагогическая категория) достаточно хорошо разработана и представлена в научных источниках. В настоящей работе мы будем придерживаться взгляда, что патриотическое воспитание есть творческое педагогическое воздействие субъектов воспитательного процесса на воспитуемого, способствующее развитию у него психических новообразований, которые положительно сказываются на поведении человека, коллектива, социума;

– термин «социальная компетенция» как новое социальное явление понимается и трактуется исследователями также по-разному, в его основе лежит авторский подход и собственное видение сущности данного феномена;

– самоуправление курсантов морского профиля как феномен, способствующий формированию патриотизма и социальной компетенции молодежных объединений и организаций, раньше исследователями не изучался.

Анализ публикаций по теме исследования показывает, что в таком аспекте она ранее не рассматривалась.

Воспитательная работа в морском вузе, представляющим собой морскую профессиональную образовательную организацию, ориентирована на формирование профессиональной и социальной компетенции, а также патриотизма и гражданственности у курсантов. Она пересекается с основными положениями, заложенными в «Программе воспитательной работы молодёжных движений и объединений», в которой определены сущностные положения и структурные элементы системы деятельности участников объединений.

Например, можно отметить некоторые воспитательные задачи, связанные с развитием личности как субъекта активной социальной деятельности в коллективе; формированием гражданской идентичности и патриотизма; развитием навыков, направленных на оказание помощи другим людям, а также навыков сотрудничества с ними и уважения к ним; неприятием «идеологий экстремизма, терроризма, неонацизма, а также содействием воспитанию в подрастающем поколении межнационального, межэтнического (межконфессионального) согласия и его дальнейшего укрепления, уважения к закону и правопорядку» [8] и др., которые имеют место и в Программе молодежного объединения «Движение первых», и в планировании воспитательной работы курсантов морского университета.

Патриотическое воспитание молодёжи – это важное стратегическое направление в отечественной педагогике. Патриотическое воспитание российских студентов предусматривает сохранение традиционного взаимоотношения между поколениями, уважение к историческим процессам, связанным с защитой Родины, и её героев – воинов-защитников. Особое внимание отводится изучению культурных, социальных и межличностных ценностей.

А.Н. Томилин полагает, что в воспитательно-патриотической деятельности основной упор следует делать на овладении молодежью российскими ценностями, арсеналом российской культуры и российских традиций. Несомненно, студентов и курсантов следует знакомить с общечеловеческими ценностями и позитивными традициями мировой культуры [9]. В этом случае мы обязательно воспитаем патриота и защитника России. С.Н. Томилина придерживается точки зрения, что процесс патриотического воспитания требует тесного сотрудничества и согласованности действий всех субъектов образовательного процесса. Такое слаженное взаимодействие обеспечит придание воспитательной деятельности конструктивизма, творчества, должной результативности по формированию у учащейся молодежи патриотического сознания и патриотических убеждений [10]. Н.С. Касимова призывает активизировать усилия органов студенческого самоуправления на формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодежи как стержневого фактора патриотического мировоззрения [11].

Участие в работе молодёжных объединений обеспечивает студентам обретение определённого социального опыта, понимания сути патриотизма и любви к своему Отечеству, самоопределению по отношению к отдельным общественным явлениям, происходящим в стране и вокруг них. Одновременно курсанты вырабатывают богатый опыт самостоятельной деятельности по организации собственной общественно полезной работы во благо людей, проживающих рядом и имеющих некоторые социальные проблемы. В такой общественно полезной деятельности у молодых людей развивается собственное мнение и ценностное отношение к общественным, социальным и культурным явлениям, происходящим в обществе.

Целенаправленное формирование самостоятельности в выборе средств и методов осознания своего отношения к общественным событиям является педагогическим условием для развития патриотизма и формирования социальной компетенции у курсантов.

Например, Рабочая программа воспитательной работы морского университета по направлению подготовки «Технология транспортных процессов» – это планирование совместной коллективной деятельности курсантов и преподавателей, актуальной для самореализации личности путем курсантского самоуправления. Назовем только некоторые направления воспитательной работы, непосредственно способствующие развитию социальной компетенции и патриотизма у будущих морских специалистов: «Духовно-нравственное воспитание», «Патриотизм и патриотическое воспитание», «Развитие курсантского самоуправления»; «Развитие волонтерского движения», «Самовоспитание» и другие.

Уделяется особое внимание методам поощрения и стимулирования курсантского самоуправления как одному из значимых факторов воспитания. Для этого умело и последовательно применяются моральные и материальные виды стимулирования, такие как благодарность, награждение грамотой, отправка благодарственного письма родителям; премирование экскурсионной поездкой и другие [12].

Запланированные в Рабочей программе воспитательной работы виды воспитательной деятельности курсантов, рассчитаны на развитие у них следующих патриотических чувств: чувство гордости за свой вуз, свою страну; её историю; глобальные события и результаты деятельности и др.

Социальная компетенция понимается как умение субъектов взаимодействовать друг с другом, одного субъекта с группой людей и как продуктивное взаимодействие между группами людей, положительно влияющих на поведение человека, коллектива, общества в целом.

Результаты воспитательной работы в ГМУ имени Ф.Ф. Ушакова показывают, что огромное значение в развитии патриотических чувств и формировании социальной компетенции у курсантов имеет курсантское самоуправление как управленческое ядро молодёжных движений и объединений. Совет курсантского

самоуправления как особая форма самостоятельной деятельности курсантов активизирует и включает их в планирование и реализацию конкретных коллективных дел, способствующих приобретению опыта самостоятельной общественной деятельности.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день молодежная организация морского университета города Новороссийска – самая многочисленная организация среди вузов и сузов города-героя Новороссийска. Численность постоянных активистов-курсантов более 1200 человек, и их количество постоянно растет. Курсанты стали активными участниками реализации проектов по 12 направлениям, которые были предложены активистами «Движения первых». У них была возможность реализовать свои идеи в ряде мероприятий патриотического содержания и организовать ряд волонтерских акций различного уровня, оказывая адресную помощь ветеранам и другим нуждающимся в помощи.

За активную общественную работу многие члены организации волонтерского движения были поощрены памятными медалями президента России; дипломами от министра образования и министра транспорта РФ, грамотами и дипломами от руководителя Федерального агентства морского и речного флота РФ; грамотами от губернатора Краснодарского края и муниципального образования города-героя Новороссийска. Лучшим активистам глава города Новороссийска установил именные стипендии. Ректор университета профессор С.И. Кондратьев поощрил отличившихся курсантов денежными премиями, почетными грамотами и благодарственными письмами.

В ходе подведения итогов 25-летнего юбилея университетского волонтерского движения и членства во всероссийском общественном движении добровольцев «Мы вместе» стало известно, что курсантами реализовано около 100 инициатив и идей, которые сегодня стали популярными и в городе Новороссийске, и распространились по всему Краснодарскому краю. В такой общественной добровольной самоуправленческой деятельности у курсантов активно формируются и патриотические чувства, и социальная компетенция.

Научная новизна представленного исследования заключается в том, что в процессе изучения содержания работы курсантского самоуправления было впервые уделено внимание молодежным организациям, объединениям и движениям как мощному воспитательному механизму, влияющему на процессы социализации студенческой молодежи, формирования у них важных для профессии морского специалиста социальных компетенций, способствующих воспитанию истинного гражданина и верного патриота своей страны – России.

Теоретическая значимость заключается в обосновании влияния курсантского самоуправления как социального института на развитие и обогащение процесса взаимосвязи и взаимозависимости формирования социальной компетенции и развития патриотизма у курсантов морского профиля.

Практическая значимость статьи состоит в том, что ее материалы предоставляют возможность изучения опыта работы студенческого самоуправления в вузах по реализации задач оптимизации процессов самоуправления в системе воспитательной деятельности учебных заведений с целью формирования социальной компетенции и патриотизма у студенческой молодежи.

Анализ результатов деятельности курсантского самоуправления, организовавшего систему деятельности внутривузовских молодежных объединений, движений и организаций, определил условия повышения эффективности процесса формирования социальных компетенций, способствующих патриотическому становлению личности средствами общественной деятельности, а именно: оказание практической и консультационной помощи в организации работы студенческого самоуправления; «школ» по проблемам студенческого самоуправления с привлечением представителей общественных организаций и молодежного самоуправления Краснодарского края; подготовка и проведение встреч активистов молодежных организаций с ректором ГМУ имени Ф.Ф. Ушакова и членами ученого совета; выдвижение курсантов университета в состав молодежных организаций г. Новороссийска, Краснодарского края, ЮФО; участие в муниципальном дне самоуправления и др.

Таким образом, на основе вышеизложенного можем утверждать следующее:

1. Курсантское самоуправление представляет собой мощный общественный инструмент приобщения курсантов и студентов морского университета к разнообразной и важной социально-политической, патриотической и волонтерской деятельности.

2. Механизм деятельности курсантского самоуправления по формированию патриотизма у курсантов морского вуза предусматривает: а) разъяснение курсантам цели, задач и специфики работы общественных организаций, что содействует зарождению должного интереса и привлечению внимания курсантов к разнообразным видам социальной и добровольческой деятельности; б) вовлечение курсантов в ряды общественных организаций и движений патриотической направленности; в) отбор из числа участников общественных организаций и движений активистов и расстановка их во главе подразделений и групп, формирование из их числа деятельных помощников руководителей и воспитателей; г) распределение разнообразных проектов, поручений и заданий группам и подразделениям, входящим в состав общественных организаций и движений, что позволяет курсантов получить новые знания в сфере патриотизма и общественно полезной деятельности; д) участие членов общественных организаций и участников движений в проведении разнообразных патриотических мероприятий и акций, что способствует формированию социальной компетенции и совершенствованию уровня патриотизма личности; е) подведение итогов выполненной работы и проведенных мероприятий, анализ результатов; ж) поощрение отличившихся и передовиков; з) обобщение опыта воспитательно-патриотической деятельности.

3. Активная и творческая деятельность курсантского самоуправления, осуществляемая на основе добровольности, новаторства и инициативности, позволяет придать интерес и внимание учащихся вуза к воспитательно-патриотической деятельности, обеспечить социальную активность курсантов и высокую результативность в формировании настоящих патриотов России.

Библиографический список

1. Красношлыкова О.Г., Кошевая О.Г. Понятие «социальная компетенция» как научная категория. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2019; № 3 (35): 20–26.
2. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. *Образование и наука*. 2004; № 2: 3–19.
3. Стрелкова А.В. *Формирование социальных компетенций старших подростков методом кейсов*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2016.
4. *Концепция государственной молодёжной политики в Российской Федерации*. Available at: /http://lib.convdocs.org/docs/index-277984
5. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодёжи в современном российском обществе:* монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
6. Томилин А.Н., Корнилова М.Ю. *Патриотическое воспитание учащихся морского вуза в условиях города-героя*: монография. Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2017.
7. Томилина С.Н., Кусмарцев М.Б., Вовк М.Ю. Инновационная деятельность в патриотическом воспитании учащейся молодежи как ведущий способ реализации его стратегических ориентиров. *Проблемы современного педагогического образования*: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020; Выпуск 67, Ч. 2: 85–87.
8. *Программы молодежного объединения «Движение первых»*. Available at: /Programma_Dvizhniya_v_NabSovet_ltog_LOGO.pdf
9. Томилин А.Н., Хекерт Н.Е. Стратегия развития самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 80–83.
10. Томилина С.Н. *Концепция и стратегии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи:* монография. Новороссийск: РИО ФГБОУ ВО «ГМУ им. Ф. Ф. Ушакова», 2018.
11. Касимова Н.С. Мировоззрение как стержневой фактор формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодеж. *Вестник ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 4 (45): 160–163.
12. Томилин А.Н. Педагогические условия применения метода стимулирования в воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 44–47.

References

1. Krasnoshlykova O.G., Koshevaya O.G. Ponyatie «social'naya kompetenciya» kak nauchnaya kategoriya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2019; № 3 (35): 20-26.
2. Goncharov S.Z. Social'naya kompetentnost' lichnosti: suschnost', struktura, kriterii i znachenie. *Obrazovanie i nauka*. 2004; № 2: 3-19.
3. Strelkova A.V. *Formirovanie social'nyh kompetencij starshih podrostkov metodom kejsov.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
4. *Koncepciya gosudarstvennoj molodezhnoj politiki v Rossijskoj Federacii*. Available at: /http://lib.convdocs.org/docs/index-277984
5. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve:* monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
6. Tomilin A.N., Kornilova M.Yu. *Patrioticheskoe vospitanie uchaschihsya morskogo vuza v usloviyah goroda-geroya*: monografiya. Novorossijsk: GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2017.
7. Tomilina S.N., Kusmarcev M.B., Vovk M.Yu. Innovacionnaya deyatel'nost' v patrioticheskom vospitanii uchaschejsya molodezhi kak veduschij sposob realizacii ego strategicheskih orientirov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Yalta: RIO GPA, 2020; Vypusk 67, Ch. 2: 85-87.
8. *Programmy molodezhnogo ob`edineniya «Dvizhenie pervyh»*. Available at: /Programma_Dvizhniya_v_NabSovet_ltog_LOGO.pdf

9. Tomilin A.N., Hekert N.E. Strategiya razvitiya samovospitaniya, samosovershenstvovaniya uchaschejsya molodezh'yu svoih patrioticheskih kachestv. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 80-83.
10. Tomilina S.N. *Koncepciya i strategii gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi:* monografiya. Novorossijsk: RIO FGBOU VO "GMU im. F. F. Ushakova", 2018.
11. Kasimova N.S. Mirovozzrenie kak sterzhnevoj faktor formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezh. *Vestnik GMU imeni admirala F.F. Ushakova*. 2023; № 4 (45): 160-163.
12. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya primeneniya metoda stimulirovaniya v vospitatel'no-patrioticheskoj deyatel'nosti s uchaschejsya molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 44-47.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 37.06 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-330-334

Lukash S.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
Yakovleva E.V., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: altis99@yandex.ru*
Avanesova T.P., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru*

PEDAGOGY OF COMMON CARE BY I.P. IVANOV AND PEDAGOGY OF COOPERATION BY S.L. SOLOVEICHIK AS THE BASIS FOR LITERARY AND PATRIOTIC CLUBS "SCHOONER OF PEERS" AND "SCHOONER OF GOOD DEEDS". The article examines the methodology of the civilizational approach in reforming Russian education, which allows relying on the socio-cultural achievements of the recent past in the search for promising areas of modern development. The subject of the research is the continuation of the ideas of the pedagogy of common care by I.P. Ivanov, the pedagogy of cooperation by S.L. Soloveichik in the socio-pedagogical heritage of K.I. Podyma and its actualization in modern conditions. The article summarizes the experimental work of the schools of the city of Novorossiysk on the actualization of the spiritual, moral, socio-pedagogical heritage of K.I. Podyma. The authors consider K.I. Podyma's pedagogical legacy in the aspect of continuity for the modern socio-pedagogical practice of educating citizenship and patriotism among younger generations, relevant in the context of the ideas of the country's sovereignty and reliance on the value foundations of Russian culture.

Key words: **pedagogy of common care, pedagogy of cooperation, civilizational approach, socio-pedagogical heritage, "Schooner of Peers", "Schooner of Good Deeds", literary and patriotic club**

С.Н. Лукаш, *д-р пед. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: lukash.serg@yandex.ru*
Е.В. Яковлева, *аспирант, Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: altis99@yandex.ru*
Т.П. Аванесова, *д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru*

ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ И.П. ИВАНОВА И ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА С.Л. СОЛОВЕЙЧИКА КАК ОСНОВЫ ЛИТЕРАТУРНО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КЛУБОВ «ШХУНА РОВЕСНИКОВ» И «ШХУНА ДОБРЫХ ДЕЛ»

В статье рассматривается методология цивилизационного подхода в реформировании российского образования, позволяющая опереться на социокультурные достижения недалекого прошлого в поиске перспективных направлений современного развития. В качестве предмета исследования анализируется продолжение идей педагогики общей заботы И.П. Иванова, педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика в социально-педагогическом наследии К.И. Подымы и его актуализация в современных условиях. В статье обобщается опытно-экспериментальная работа школ города Новороссийска по актуализации духовно-нравственного, социально-педагогического наследия К.И. Подымы. Авторы рассматривают педагогическое наследие К.И. Подымы в аспекте преемственности для современной социально-педагогической практики воспитания гражданственности и патриотизма у подрастающих поколений, актуальное в контексте идей суверенизации страны и опоры на ценностные основания российской культуры.

Ключевые слова: **педагогика общей заботы, педагогика сотрудничества, цивилизационный подход, социально-педагогическое наследие, литературно-патриотические клуб, «Шхуна ровесников», «Шхуна добрых дел»**

Актуальность исследования определяется потребностью российского образования в поиске новых моделей своего развития, адекватных социально-политическому заказу, базирующемуся на идеях многополярности мирового развития, где Россия выступает одним из цивилизационных полюсов. В соответствии с данным вектором в российском образовании возрастает значение идей и парадигмальных направлений, актуализирующих цивилизационные основы российской культуры, отражающих ценности российской цивилизации, преемственность российского педагогического наследия в своих традициях и инновациях.

Целью статьи является актуализация российской цивилизационной образовательной парадигмы в аспекте ее коллективистских начал на примерах советского и постсоветского педагогического наследия.

Задачи:

– обосновать значимость российской цивилизационной образовательной парадигмы в современных социально-педагогических условиях;

– осуществить анализ идей воспитания личности в коллективе И.П. Иванова, С.Л. Соловейчика в преемственности их развития в авторской концепции гражданско-патриотического воспитания К.И. Подымы;

– обобщить опытно-экспериментальную работу школ города Новороссийска по актуализации духовно-нравственного, социально-педагогического наследия К.И. Подымы.

Научная новизна статьи заключается в актуализации российской цивилизационной образовательной парадигмы в аспекте значимости ее коллективистских основ на примере анализа духовно-нравственного, социально-педагогического наследия К.И. Подымы в советском и постсоветском образовательном пространстве.

Теоретическое значение статьи состоит в теоретическом осмыслении цивилизационной образовательной парадигмы, базирующейся на социально значимых ценностях российской культуры как одного из векторов модернизации современного российского образования.

Практическая значимость заключается в систематизации опытно-экспериментальных исследований в школах города Новороссийска по актуализации в образовательном пространстве авторской концепции гражданско-патриотического воспитания К.И. Подымы.

Анализ четвертьвековой реформаторской деятельности в отечественном образовании показывает преобладание модернистской составляющей в сформировавшейся за это время российской образовательной парадигме. С вхождением России в Болонский процесс в образовательную систему настоятельно внедрялись вестернизированные образчики мировоззрения, оценки знаний, педагогических технологий и т. п. [1]. Однако с ориентацией геостратегического курса нашей страны на многополярность, евразийский вектор развития, на самодостаточность стали намечаться явные противоречия между базисом, цивилизационной моделью российского образования, и надстройкой, стратегией модернизации российского образования по-западному (европейскому) образцу и встраивания российского образования в ценностно-смысловую парадигму западной цивилизации. Модель модернизации российского образования, построенная на методологии Болонских процессов, не учитывала факторы глокализации – складывающейся тенденции мирового развития, направленной на стимулирование внутренних возможностей общества, связанных с национальными культурами, традициями, цивилизационным многообразием. Модернизация нашего образования, долгое время проводившаяся по вестернизированным лекалам, не соответствовала цивилизационной модели российского образования, основанной на ценностях отечественной культуры. «Разрыв с ценностно-цивилизационным фундаментом является, таким образом, общей проблемой для образования в XXI веке… Преодоление кризиса видится в возвращении к истокам национальных образовательных систем», – заключает доктор исторических наук, профессор В.Э. Багдасарян [2].

Прежняя модель модернизации российского образования, осуществлявшаяся по схеме догоняющей Запад модернизации, базировавшаяся на идеях глобализации и однополярного мира, исчерпала себя. «Можно сказать, что классический модернизационный путь к единству человечества, к праву всемирного гражданства пока как не сложился вследствие глобализации, так и оборвался на пути модернизации, вытесняясь культурно особенными путями развития», – замечает В.Г. Федотова [3, с. 309].

Модернизации ведущих государств мира – Китая, Индии, базируясь на ценностях своих тысячелетних цивилизаций, реализуются сегодня с учетом национальных корней. Они приняли национальный характер, задаваемый социальными, культурными и человеческими капиталами этих стран. Несомненные успехи китайской, индийской модернизации, в том числе и в области образования, определили в настоящее время тренд современности – обращенность в прошлое в поиске идей для современного развития. О данном процессе писал в конце прошлого века в своей книге «Столкновение цивилизаций» Сэмюэл Хантингтон. Исследователь указывал на то, что после распада биполярной геополитической системы люди, потеряв социальные ориентиры, не зная, как жить, во что верить, вернутся к своим истокам – к своим цивилизациям, культурам и религиям [4].

Обращённость в прошлое – характерная черта постсовременного общества, ибо «возврат к достижениям прошлых эпох, переосмысление накопленного опыта даёт человечеству шанс к подлинному прогрессу» [5, с. 11]. Понимание этой проблемы с особой остротой присутствует сегодня в российском обществе, строящем базу для своего суверенного социально-экономического развития.

Осмысление своего прошлого, извлечение из него смыслов для современного развития, нельзя понимать как возвращение к примитивной архаике [6]. Для российского общества, переживающего сложности реформирования, это возможность опереться на свои социокультурные корни в поиске перспективных целей развития. Таким образом, возвращение прошлого в формах, развивающих современные сообщества и государства, – это неотъемлемая часть современной модернизации, активизирующей в своих образовательных парадигмах функцию защиты, сбережения ментально-ценностного ядра тысячелетней российской цивилизации.

В данных условиях консолидируется общественная потребность в теоретическом обосновании и практической реализации российской цивилизационной образовательной парадигмы, которая детерминируется не только образовательной, но и социально-политической составляющей, ибо «Россия – это не просто страна, это действительно отдельная цивилизация: это многонациональная страна с большим количеством традиций, культур, вероисповеданий» [7]. Российская цивилизационная образовательная парадигма базируется на архетипе русской культуры, в основе которого лежит в первую очередь русская соборность, община – «мир», общее дело, общая польза. В своих коллективистских началах российская культура выступает, таким образом, антиподом европейской цивилизации, выстраивающей иерархию ценностей вокруг эгоцентричной воли. В то же время именно коллективизм – соборность – является одной из ведущих и плодотворных историко-культурных идей российской цивилизационной образовательной парадигмы [8].

В соответствии с данным методологическим посылом весьма значимо осмысление цивилизационной образовательной парадигмы в аспекте ее коллективистских начал, в частности переосмысление нашего недавнего советского педагогического опыта. Авторы статьи обращаются в этой связи к идеям «коммунарства» И.П. Иванова и педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика, доказавшим свою воспитательную эффективность в 60–80 гг. XX столетия, и возвращенному из забвения имени К.И. Подымы, творчески переосмыслившего данные идеи и создавшего на их основе авторскую концепцию гражданско-патриотического воспитания в советском и постсоветском образовательном пространстве.

В 1960–1970-х гг. в советской педагогике широкую известность получила «коммунарская методика» доктора педагогических наук, профессора Игоря Петровича Иванова, основывавшаяся на включении детей в активную неформальную деятельность и предполагавшая чередование руководства и подчинения в процессах самоуправления. Сам И.П. Иванов называл свою методику «педагогикой общей заботы». В ее основе лежала идея об участии каждого «коммунара» в формировании всестороннего развития членов коммунарского сообщества, акцентировавшая внимание на развитии чувств заботы, ответственности и альтруизма у воспитанников. Данный подход был направлен на то, чтобы создать коллектив единомышленников, где дети поддерживают друг друга в деятельной заботе об окружающем их мире людей и природы.

Коммунарская методика И.П. Иванова выработала основные принципы своей самоорганизации, на основе которых взрослые и дети в разных уголках страны могли самостоятельно создавать коммунарские объединения и пропагандировать данный опыт [9]. Основные принципы педагогики общей заботы включают:

– чувство заботы как ключевой аспект, на котором основывается весь воспитательный процесс, когда дети учатся проявлять заботу и сочувствие к другим людям и окружающей среде;

– сотрудничество и взаимодействие. Педагогика общей заботы направлена на развитие навыков сотрудничества и взаимодействия между участниками сообщества. Для того чтобы дети научились уважать точки зрения других людей и совместно решать проблемы, им предоставлялась возможность работать в группах и командах;

– социальная ответственность. Дети учились понимать свою роль в обществе и чувствовать себя ответственными за свои поступки и решения. В совместных коллективных общественно полезных делах у детей формировалась активная позиция, воспитывалось гражданство, стремление улучшить окружающую их жизнь;

– справедливость и равенство. Педагогика общей заботы подчеркивала необходимость справедливости и равноправия в обществе. Дети учились быть объективными и справедливыми, не делая различий на основе пола, национальности или социального статуса;

– устойчивое развитие. Педагогика общей заботы стремилась к развитию устойчивого образа жизни, к воспитанию ответственного отношения к ресурсам общества, к сохранению окружающей среды для будущих поколений.

Используя принципы педагогики общей заботы, воспитатели развивали эмпатию, ответственность и гражданскую активность у детей. Исследователи педагогики общей заботы отмечали, что тот, кто в юности «прикоснулся» к коммунарству, сохраняли в себе чувство благодарности и какого-то «необыкновенного удивления» по отношению к тому, что произошло в его жизни [10, с. 107].

Коммунарские традиции внесли новизну и в работу значительного числа комсомольских организаций того времени: каждый день совершать хоть одно, пусть самое маленькое, но полезное дело, крепко, по-настоящему дружить, брать на себя взрослую ответственность – это отличная среда для самоутверждения подростков и юношей. Открытие мира коллективного творчества окрыляло коммунаров, а идея заботы об улучшении окружающей жизни побуждала по-новому взглянуть на социальные процессы в стране, рождало чувство сопричастности с высокими общественными целями [11].

Закономерным продолжением педагогики общей заботы явилась педагогика сотрудничества С.Л. Соловейчика, предполагавшая создание среды, в которой дети могли активно взаимодействовать друг с другом, совместно решать самые разнообразные задачи. Основная идея данного педагогического подхода заключалась в том, что воспитанники могут достигать больших успехов и развиваться более полноценно, если они совместно с учителями и родителями решают возникающие проблемы. Педагогика сотрудничества предполагала создание соответствующей комфортной среды, в которой дети могли свободно и активно взаимодействовать друг с другом с использованием различных методов и форм работы, таких как групповые проекты, обсуждения, совместные исследования, ролевые игры, мозговые штурмы и другие [12].

Основные принципы педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика включали в себя:

– равноправие участников – каждый ученик имел право на свое мнение и внесение вклада в общую работу группы;

– сотрудничество педагогов, детей и их родителей в совместной деятельности;

– взаимозависимость – понимание того, что успех каждого ученика зависит от успеха других участников группы и наоборот;

– действенность – использование практических и конкретных задач, которые мотивируют учеников активно участвовать и сотрудничать;

– социальная ответственность – формирование у воспитанников чувства ответственности перед группой, уважение и поддержка других участников группы;

– осмысление опыта – педагогически организованное обсуждение и рефлексия процесса работы, при котором воспитанники анализируют и усваивают полученные знания и навыки.

Педагогика сотрудничества С.Л. Соловейчика считалась эффективным методом воспитания гражданственности и коллективизма, так как она стимулировала активность детей, раскрепощала их коммуникативные и коллективные способности, формировала позитивное отношение к сотрудничеству [12].

К сожалению, педагогические идеи И.П. Иванова, С.Л. Соловейчика, а также уникальный опыт, накопленный другими авторскими школами к середине 90-х годов прошлого столетия, так и не был в должной мере востребован в реформах российской образовательной системы [1; 13]. Приоритеты были отданы вестернизированным образцам, задаваемым Болонской системой, в то время как европеизированные методики не позволяли в должной мере обращаться к идеям воспитания личности в коллективе, доказавшим свою эффективность в отечественной педагогике.

Следует, однако, отметить, что отдельные энтузиасты социальной педагогики в условиях «болонизации» нашего образования продолжали сохранять коллективистские традиции советской педагогики в воспитании духовно-нравственных качеств, гражданственности, патриотизма у молодого поколения. К числу таковых относится общественная деятельность журналиста, писателя, кинематографиста, талантливого педагога Константина Ивановича Подымы (1946–2013) [14].

Всю свою жизнь К.И. Подыма посвятил сохранению в памяти современных поколений молодежи героических событий отечественной истории, связывающих прошлое с настоящим. К.И. Подымой была создана авторская концепция гражданско-патриотического воспитания в форме организации литературно-патриотического клуба «Шхуна ровесников» в городе-герое Новороссийске. В 70-80-х годах прошлого столетия клуб получил широкую известность в СССР [15]. Идеи И.П. Иванова, С.Л. Соловейчика, педагогика сотрудничества и педагогика общей заботы, использованные К.И. Подымой как методологическая основа для организации литературно-патриотического клуба «Шхуна ровесников», продолжали развиваться и в постсоветский период.

Первый «палубный сбор» литературно-патриотического клуба «Шхуна ровесников» прошел при редакции газеты «Новороссийский рабочий». Данное объединение являлось органом коллективного творчества и учило ребят самому главному: как стать людьми, которым всё интересно, которым до всего есть дело.

Педагогика сотрудничества и педагогика общей заботы подразумевали создание условий, в которых дети и молодежь активно участвуют в обществен-

ной жизни, развивают свои социальные навыки, способности к взаимодействию, формируют позитивное отношение к своей стране и необходимость заботы о других людях. Взаимодействие этих двух подходов в клубе «Шхуна ровесников» создавало позитивную творческую обстановку, где молодежь могла не только формировать свои знания о родной стране, ее истории, культуре и литературе, но и активно участвовать в общественной жизни, проявлять заботу о ветеранах, людях, нуждающихся в поддержке. Все это помогало становлению патриотической и гражданской позиции участников клуба, стимулировало развития их социальных навыков и чувства ответственности [15].

Идеи капитана «Шхуны ровесников» К.И. Подымы состояли в том, чтобы и на сегодняшний день актуальны герои из прошлого, чтобы нить патриотизма вела от российской истории к современным людям. В кабинете редакции «Новороссийский рабочий» члены клуба «Шхуна ровесников» обсуждали книги о выдающихся личностях, знаковых событиях, планировали мероприятия по сохранению памяти о героическом прошлом страны. Особенностью мероприятий литературно-патриотического клуба К.И. Подымы было то, что «Шхуна ровесников» объединяла не только молодежь, но и известных людей своего времени, среди которых были такие имена, как диктор Юрий Левитан, композитор Александра Пахмутова, поэт Николай Добронравов, певец Муслим Магомаев, вице-адмирал Георгий Холостяков и многие другие.

За основу освещения проведенных в клубе дел была взята рубрика «Алый парус» газеты «Комсомольская правда», которая активно сотрудничала в свое время с С.Л. Соловейчиком в популяризации идей педагогики сотрудничества. По аналогии с ней уже в газете «Новороссийский рабочий» была выделена третья страница, где члены «Шхуны ровесников» публиковали свои мнения о проделанной работе, письма, рассказы, стихи, которые вызывали горячий отклик у советской молодежи [14].

Участники клуба под руководством своего капитана реализовали много значимых и востребованных по настоящее время проектов: по их инициативе в Новороссийске появился Дом-музей Николая Островского, стали проводиться патриотические акции «Вечный огонь», «Бескозырка», «Вахта памяти», «Флаг-памятник Павлу Когану», «Морская душа», «Павка Корчагин», «Тюльпаны», «Рассвет», «Умираю, но не сдаюсь» [16].

Идеи коммунарской методики и педагогики сотрудничества, плодотворно структурированные К.И Подымой в «Шхуне ровесников», продолжили свою жизнь вопреки новомодным вестернизированным образовательным парадигмам начала XXI века. В настоящее время военно-патриотический клуб «Шхуна ровесников» в своих основах продолжает деятельность на базе «Государственного морского университета им. Адмирала Ф.Ф. Ушакова» в Новороссийске.

Ниже приведена сравнительная таблица по различным параметрам коммунарской методики, педагогики сотрудничества и деятельности литературно-патриотического клуба «Шхуна ровесников».

Однако подлинный ренессанс социально-педагогического наследия К.И. Подымы начался относительно недавно, в 2020 году, когда управление обра-

Таблица 1

Составные элементы «педагогики общей заботы» И.П. Иванова, педагогики сотрудничества С.Л. Соловейчика и литературно-патриотического клуба «Шхуна ровесников» К.И. Подымы

Название	Коммунарская методика	Педагогика сотрудничества	Литературно-патриотический клуб «Шхуна ровесников»
Годы начала деятельности организации	1956 г.	1963 г.	1972 г. – по настоящее время
Авторы	Иванов Игорь Петрович	Соловейчик Симон Львович	Подыма Константин Иванович
Форма организации деятельности	коммуна	клуб	клуб
Профессия организатора	Ст. научный сотрудник НИИ педагогики АПН РСФСР	Педагог, журналист, писатель, философ	Писатель, журналист
Руководители	Старшие пионервожатые	Капитаны «Алого паруса» в газете «Комсомольская правда»	Капитаны «Шхуны ровесников» в газете «Новороссийский рабочий»
Члены организации	кимовцы		шхунатики
Место, город реализации основной идеи	Дом пионеров Фрунзенского района г. Ленинграда	Редакции газет «Комсомольская правда», «Учительская газета», г. Москва	Редакция газеты «Новороссийский рабочий», г. Новороссийск
Освещение деятельности организации	Диссертация, монографии, статьи в научных журналах в газетах «Ленинградская правда», Учительская газета» и др.	Страница для старшеклассников в газете «Комсомольская правда», «Учительская газета»	Страница в газете «Новороссийский рабочий»
Знаковые литературные произведения	«Фрунзенская коммуна: Книга о необычной жизни обыкновенных советских ребят», написанная ими самими, с рисунками, которые сделала Галина Скотина, тоже коммунарка , 1972	«Педагогика для всех» концепция воспитания свободного, нравственного, «красивого и гордого» человека, (1977–1986). «Учение с увлечением», 1976	«Счастливого плавания, «Шхуна ровесников»!», или история самого необычного корабля из всех, которые когда-либо швартовались в Новороссийске, рассказанная флаг-штурманом Константином Подымой», 1975
Формы реализация основных идей	Операции, ритуалы	Групповые проекты, обсуждения, совместные исследования, ролевые игры, мозговые штурмы	Акции, операции, ритуалы, проекты
Идеи	– добро творится весело, без принуждения в команде единомышленников, дети ощущают свою нужность, – воспитанники умеют слушать и высказывать свое мнение, искать совместно максимально точное решение жизненно практических задач	– свобода выбора, учение с увлечением, без принуждения, – совместная деятельность учителей и учеников, сотрудничество в поиске решений, – развитие творческих способностей, – индивидуальный подход к каждому, – доброжелательное и внимательное отношение к высказываниям учеников, поощрение идей и мыслей	– жить интересной, увлекательной, романтичной жизнью, – уметь нетрадиционно мыслить, добиваться высоких целей, – развивать личностное творческое начало в коллективном творчестве
Девиз	Наша цель – счастье людей! Мы победим, иначе быть не может!	Самим становиться созидателями своего будущего! Внутренняя свобода – это природный дар, это особый талант, который необходимо развить!	Поднять паруса! Быть ветру! Лишь в бурях мужают и крепнут!
Основные принципы	– эмоциональная насыщенность, романтика, – творческий подход, коллективизм, – скрытая педагогическая позиция и воспитание через организацию «воспитывающих ситуаций, – сотрудничество детей и взрослых, – приоритет инициативы детей	– свобода превыше всего, свободный ребенок, свободная школа – путь к воспитанию свободных людей; – сотрудничество педагогов, детей и родителей в совместной деятельности, – самостоятельность и возможность развиваться	– эмоциональная насыщенность, романтика, – самостоятельность, – творческий подход, – коллективизм
Центры реализации идеи	13 центров коммунарского движения в городах СССР	Идеи педагогики сотрудничества стали основой ряда современных концепций образования	36 форпостов «Шхуны ровесников» в городах СССР

зованием Новороссийска инициировало распространение педагогического опыта деятельности «Шхуны ровесников» в общеобразовательных учреждениях города. Идеи «Шхуны ровесников» сегодня используют те, кто находится в поиске инновационных форм и методов воспитания гражданственности и патриотизма у подрастающих поколений. Обучающиеся общеобразовательных школ № 18, 34, 22, 7, негосударственной гимназии № 1, гимназии № 4 имени Г.А. Угрюмова города Новороссийска, общеобразовательных школ № 1, 6 города Ханты-Мансийска активно применяют материалы духовно-нравственного наследия К.И. Подымы в работе литературных, патриотических клубов и поисковых отрядов. В прошлом году в музей МОБУ СОШ № 18 города Новороссийска членами клуба «Шхуна ровесников» передан архив К.И. Подымы, который на данный момент изучается и систематизируется.

В настоящее время на базе МБОУ гимназии № 4 г. Новороссийска осуществляется эксперимент по созданию литературно-патриотического клуба «Шхуна добрых дел», в основе которого лежит воспитательная концепция «Шхуны ровесников». Учащиеся старших (9–11) классов, желающие развивать свои литературные таланты, заниматься изучением истории родного города, бескорыстно помогать нуждающимся, заботиться об экологии Новороссийска – это члены клуба «Шхуна добрых дел». Идеи педагогики общей заботы и педагогики сотрудничества, трансформированные и переосмысленные К.И. Подымой, продолжают и поныне воспитывать молодежь без массовости и формализма, по-коммунарски на палубных сборах клуба «Шхуна добрых дел».

В рамках данного эксперимента совместно с родительской общественностью, МКУ «Центром развития образования», общеобразовательными учреждениями города, городской библиотекой им. Э.Э. Баллиона, «Отделом по делам молодёжи» администрации муниципального образования город Новороссийск, МКУ «Молодёжный центр» были проведены мероприятия различного уровня, способствующие гражданско-патриотическому воспитанию членов клуба «Шхуна добрых дел». В педагогическом исследовании на разных этапах проводимого эксперимента участвовали 68 членов данного клуба. Кроме ставших традиционными для молодежи Новороссийска «Бескозырки» и «Вахты памяти» в течение 2023 года проводились следующие мероприятия:

– виртуальные экскурсии: «Памятники культуры города Новороссийска», «Наследие городской архитектуры города Новороссийска»;

– исследовательские работы «Выдающиеся люди страны в истории города» (о К.И. Подыме), «Юные защитники Новороссийска», «Их именами названы школы»;

– литературные гостиные: «Время быть первым» (о жизни и творчестве К.И. Подымы), «Николай Островский – человек-легенда»;

– выставка: галерея рисунков по литературным произведениям о Великой Отечественной войне;

– экскурсии в краевой и городской исторические музеи, городской архив, дом-музей Н. Островского;

– школьная конференция по защите исследовательских работ «Парад наук»;

– круглый стол «Юности честное зерцало» (исторический и литературный анализ трилогии К.И. Подымы);

– высадка деревьев в рамках акции «Аллея Победы»;

– социально значимый проект «От бесполезного пластика к детской литературе»;

– волонтерская помощь приюту для животных «Преданное сердце»;

– электронный образовательный ресурс «История города Новороссийска: даты, события, персоны».

Члены клуба выпускают также школьные журналы и газеты, снимают видеоролики, организуют исследовательские экспедиции по памятным местам Новороссийска, переписываются с родственниками ветеранов Великой Отечественной войны и локальных конфликтов по сбору материалов для Книги памяти, участвуют в разносторонней волонтерской деятельности на нужды СВО.

Опытно-экспериментальная работа, начатая более года назад на базе МБОУ гимназии № 4 г. Новороссийска, связанная с актуализацией в образовательном пространстве духовно-нравственного, социально-педагогического наследия К.И. Подымы в настоящее время находится в активной стадии формирующего эксперимента. Осуществляется диагностика динамики формирования гражданско-патриотических качеств личности у членов клуба, анализируется их отношение к проводимым мероприятиям. Полученные предварительные срезы на этапе формирующего эксперимента выявляют стойкую позитивную динамику в формировании гражданско-патриотических качеств у членов клуба. У ребят отмечается заметный рост уверенности в своих силах, повышается интерес к общественно-политической жизни, заметны позитивная динамика в формировании коммуникативных качеств, коллективизма, эмпатии. Опытно-экспериментальная работа по созданию литературно-патриотического клуба «Шхуна добрых дел» и осуществления на его базе гражданско-патриотического воспитания молодежи продолжается. В то же время полученные результаты позволяют уже сегодня сформулировать определенные выводы.

Литературно-патриотический клуб «Шхуна добрых дел», в основе которого лежит проверенная временем воспитательная концепция «Шхуны ровесников» К.И. Подымы, – это и литературная мастерская, и поисковый клуб, и сплоченная команда волонтеров. Оригинальный способ реализации мероприятий – путешествие на шхуне по океану добрых дел сплоченной коммунарской командой, несомненно, привлекателен для подростков и молодежи, учит их служить своему Отечеству «не за страх, а за совесть», любить свою Родину и мирное небо над головой [16].

Авторская концепция гражданско-патриотического воспитания К.И. Подымы, синтезирующая в своих основах коммунарскую методику И.П. Иванова с ее педагогикой общей заботы и педагогику сотрудничества С.Л. Соловейчика, является и поныне востребованной формой совместной деятельности детей и взрослых. Она притягательна для подростков и юношества своей романтической направленностью, эмоциональной насыщенностью, возможностями для саморазвития личности и творческим подходом. Духовно-нравственное, социально-педагогическое наследие К.И. Подымы сегодня активно переосмысливается и реализуется с учетом современной образовательной ситуации не только в образовательном пространстве Новороссийска, но и других городов России (например, в Ханты-Мансийске) [14]. Интерес педагогов-практиков к социально-педагогическому опыту К.И. Подымы вполне закономерен, ибо он отвечает социальному заказу реформирования российского образования с опорой на ценности российской культуры, преемственности российского педагогического опыта, на традициях и инновациях, учитывающих тенденции и реалии современного миропорядка.

Обращение к педагогическому опыту нашего недавнего прошлого, основанному на общественных, коллективистских началах, его переосмысление в соответствии с реалиями настоящего и традициями российского образования – это плодотворный вектор развития, обеспечивающий преемственность и суверенизацию отечественной педагогики. Данный методологический подход востребован в аспекте цивилизационной парадигмы отечественного образования, которая имманентно обращает исследователя к традициям и ценностям отечественной педагогики в аспекте ее коллективистских начал, в том числе на примерах российского, советского и постсоветского педагогического наследия [8]. Продолжение идей педагогики сотрудничества и общей заботы И.П. Иванова, С.Л. Соловейчика в социально-педагогическом проекте К.И. Подымы и его современных последователей в литературно-патриотическом клубе «Шхуна добрых дел» – пример плодотворной реализации такой парадигмы, основанной на глубинных ментально-ценностных корнях российской культуры и цивилизации.

Библиографический список

1. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект Международного научно-экспертного Совета по духовно-нравственной безопасности при Российском институте стратегических исследований. 2017. Available at: https://ruskline.ru/analitika/2017/03/17
2. Багдасарян В.Э. Мировой кризис образования: необходимость возвращения к истокам. Available at: http://rusrand.ru/analytics/mirovojkrizis-obrazovanija-neobhodimost-vozvraschenija-k-istokam
3. Федотова В.Г. Кризис модернизации и архаизация общества. Рецензия на книгу: Ламажаа Ч.К. Архаизация общества. Тувинский феномен. Москва: Книжный дом «Либро-ком», 2013.
4. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003.
5. Гулыга А. Русская идея и ее творцы. Москва: ЭКСМО, 2003.
6. Луков В.А. Концепция тезаурусных сфер. Знание. Понимание. Умение. 2014; № 1: 307–326.
7. Путин В.В. Россия не просто страна, а отдельная цивилизация. 2020. Avialable at: https://newizv.ru/news/society/17-05-2020/putin-rossiya-ne-prosto-strana-a-otdelnaya-tsivilizatsiya
8. Лукаш С.Н. Цивилизационная парадигма модернизации отечественного образования. Педагогика. 2022; № 4: 26–37.
9. Захаров К.П., Смирнова Г.Э. Ведущие идеи педагогики общей заботы. Философия, психология, педагогика развития социальной активности и творчества личности: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Айсинг, 2013: 233–236.
10. Коваль С.Л. Педагогика сотрудничества, коммунарская методика как интеллектуальное наследие в работе со студентами. Социальная педагогика. 2017; № 1-2: 105–111.
11. Царёва Н.П. Традиции и причины инноваций коллективной творческой деятельности. Социальная педагогика. 2017; № 1-2: 73–82.
12. Тупицына Н.А. Классификация идей в педагогической системе С.Л. Соловейчика. Вестник Вятского государственного университета. 2011; № 1-3: 103–108.
13. Помелов В.Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества. Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016; № 4 (32): 74–89.
14. Яковлева Е.В. Феномен духовно-нравственного наследия Константина Ивановича Подымы. Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2022; № 4: 87–94.

15. Подыма К.И. Счастливого плавания, Шхуна ровесников!: документальная повесть. Вильнюс: Вага, 1980.
16. Бызова О.М., Щербанева В.О. Акция «Бескозырка» в Новороссийске и ее вклад в сохранение исторической памяти. Гуманитарные науки в XXI веке. Научный интернет-журнал. 2023; № 21: 13–19.

References

1. *Sistemnyj krizis otechestvennogo obrazovaniya kak ugroza nacional'noj bezopasnosti Rossii i puti ego preodoleniya*. Proekt Mezhdunarodnogo nauchno-`ekspertnogo Soveta po duhovno-nravstvennoj bezopasnosti pri Rossijskom institute strategicheskih issledovanij. 2017. Available at: https://ruskline.ru/analitika/2017/03/17
2. Bagdasaryan V.`E. *Mirovoj krizis obrazovaniya: neobhodimost' vozvrascheniya k istokam*. Available at: http://rusrand.ru/analytics/mirovojkrizis-obrazovanija-neobhodimost-vozvraschenija-k-istokam
3. Fedotova V.G. *Krizis modernizacii i arhaizaciya obschestva. Recenziya na knigu: Lamazhaa Ch.K. Arhaizaciya obschestva. Tuvinskij fenomen*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2013.
4. Hantington S. *Stolknovenie civilizacij*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo ACT», 2003.
5. Gulyga A. *Russkaya ideya i ee tvorcy*. Moskva: `EKSMO, 2003.
6. Lukov V.A. Koncepciya tezaurusnyh sfer. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2014; № 1: 307-326.
7. Putin V.V. *Rossiya ne prosto strana, a otdel'naya civilizaciya*. 2020. Avialable at: https://newizv.ru/news/society/17-05-2020/putin-rossiya-ne-prosto-strana-a-otdelnaya-tsivilizatsiya
8. Lukash S.N. Civilizacionnaya paradigma modernizacii otechestvennogo obrazovaniya. *Pedagogika*. 2022; № 4: 26-37.
9. Zaharov K.P., Smirnova G.`E. Veduschie idei pedagogiki obschej zaboty. *Filosofiya, psihologiya, pedagogika razvitiya social'noj aktivnosti i tvorchestva lichnosti*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Ajsing, 2013: 233-236.
10. Koval' S.L. Pedagogika sotrudnichestva, kommunarskaya metodika kak intellektual'noe nasledie v rabote so studentami. *Social'naya pedagogika*. 2017; № 1-2: 105-111.
11. Careva N.P. Tradicii i prichiny innovacij kollektivnoj tvorcheskoj deyatel'nosti. *Social'naya pedagogika*. 2017; № 1-2: 73-82.
12. Tupicyna N.A. Klassifikaciya idej v pedagogicheskoj sisteme S.L. Solovejchika. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 1-3: 103-108.
13. Pomelov V.B. Dvizhenie pedagogov-novatorov 1980-h godov: k 30-letiyu pedagogiki sotrudnichestva. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016; № 4 (32): 74-89.
14. Yakovleva E.V. Fenomen duhovno-nravstvennogo naslediya Konstantina Ivanovicha Podymy. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 4: 87-94.
15. Podyma K.I. *Schastlivogo plavaniya, Shhuna rovesnikov*!: dokumental'naya povest'. Vil'nyus: Vaga, 1980.
16. Byzova O.M., Scherbaneva V.O. Akciya «Beskozyrka» v Novorossijske i ee vklad v sohranenie istoricheskoj pamyati. *Gumanitarnye nauki v XXI veke*. Nauchnyj internet-zhurnal. 2023; № 21: 13-19.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-334-336

Abdurakhmanova M.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF SOCIO-CULTURAL VALUES IN PUPILS. Based on the specialized literature, as well as her own pedagogical experience analysis, the author highlights preparing future preschool education teachers to develop socio-cultural values in their pupils and the most significant features in this process. First of all, the work demonstrates the role of a modern pedagogical employee in forming the social competencies and, in particular, ideas about such values for preschool children. A methodological basis of the preparation process for the implementation of this role is determined. The researcher considers educational practices that contribute to its successful implementation. The study of the above aspects is carried out taking into account the data obtained by analyzing the current social and cultural situation, which naturally affects the development of the Russian preschool education.

Key words: **child psychology, development of social competencies of preschoolers, preschool education, higher education, training of teachers of preschool education**

М.А. Абдурахманова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. психологии и педагогики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: abdurakhmanova-64@mail.ru*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЭФФЕКТИВНОМУ РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ

На основе анализа широкого круга специальной литературы, а также собственного педагогического опыта автор освещает наиболее существенные особенности процесса подготовки будущих педагогов дошкольного образования к эффективному развитию системы социокультурных ценностей воспитанников. Для этого в первую очередь демонстрируется роль современного педагогического работника в формировании социальных компетенций и, в частности, представлений детей дошкольного возраста о такого рода ценностях. Затем определяется методологическая основа процесса подготовки к реализации данной роли. Далее рассматриваются способствующие её успешному воплощению воспитательные практики, к реализации которых необходимо готовить студентов – будущих педагогических работников системы дошкольного образования. Исследование вышеперечисленных аспектов осуществляется с учётом данных, полученных при анализе текущей социальной и культурной ситуации, естественным образом накладывающей отпечаток на развитие российского дошкольного образования.

Ключевые слова: **детская психология, развитие социальных компетенций дошкольников, дошкольное образование, высшее образование, подготовка педагогов дошкольного образования**

Актуальность исследования объясняется тем, что на современном этапе истории нашей страны фиксируется ревизия социальных и культурных ценностей (С.А. Гапонова, И.Ф. Исаев, Л.В. Коломийченко, С.Г. Ловков, Д.Г. Нижегородов, Л.А. Серикова). Такая ситуация естественным образом способствует обострению проблемы формирования соответствующих установок у детей, в том числе относящихся к возрастной категории дошкольников (Н.С. Ежкова, И.С. Чуканова, Е.В. Шульгина).

С другой стороны, подобные метаморфозы в социокультурной сфере не могли не сказаться на особенностях контингента воспитанников. Последние способны быстрее, чем, например, их родители в том же возрасте, искать и обрабатывать необходимую информацию, а значит, эффективнее выполнять учебные задания [1, с. 61]. Однако при этом современные воспитанники ДОУ испытывают более существенные трудности в усвоении норм и правил поведения (Б.С. Гершунский, В.В. Груздева, Г.В. Груздев, Л.В. Коломийченко, С.Г. Ловков).

В подобных условиях эффективность традиционных методик вызывает определённые сомнения. Современная практика дошкольного образования нуждается в интеграции методологии и инструментальной базы, которые будут в максимальной степени способствовать:

– творческому освоению детьми жизненного пространства [2, с. 42];

– формированию у них целостной, гармоничной картины социальной действительности.

Соответственно, необходимой представляется и подготовка специалистов, способных применять подобные приёмы и методы в практике повседневной деятельности [3, с. 146]. Некоторые вопросы, связанные с формированием у них соответствующих компетенций, рассматриваются в данной статье.

В качестве её цели мы можем определить освещение наиболее существенных особенностей процесса подготовки будущих педагогов дошкольного образования к эффективному развитию системы социокультурных ценностей воспитанников.

С данной целью коррелируют задачи:

– продемонстрировать роль современного педагога в формировании социальных компетенций и, в частности, представлений о социокультурных ценностях, детей дошкольного возраста;

– определить методологическую основу его подготовки к реализации данной роли;

– рассмотреть способствующие её успешному воплощению воспитательные практики, к реализации которых необходимо готовить студентов – будущих педагогических работников системы дошкольного образования.

Для решения этих задач использовались следующие методы исследования: изучение специальной литературы и рефлексия собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи заключается в определении той роли, которую современный педагог дошкольного образования играет по ходу развития социальных компетенций воспитанников, в том числе формирования у них системы социокультурных ценностей.

Теоретическая значимость состоит в демонстрации методологической основы подготовки студентов к её выполнению.

Практическая значимость – в изучении благоприятствующих формированию ценностных ориентаций дошкольников форм воспитательной работы, которым следует обучать будущих специалистов указанного профиля.

Сегодня роль педагога дошкольного образования в формировании социальных компетенций воспитанников во многом сводится к реализации следующих функций:

– прогнозирование ключевых характеристик грядущей социокультурной ситуации и, следовательно, хода процесса подготовки детей к существованию в ней [2, с. 41];

– распознавание перспектив использования тех или иных приёмов и методов, реализация конкретных форм работы по ходу данного процесса [4, с. 50];

– эффективное решение текущих педагогических проблем, связанных с их применением [2, с. 44];

– предупреждение возможных негативных последствий подобной деятельности [3, с. 152].

Успешная реализация описанного выше функционала с определённой вероятностью будет способствовать генерации поликультурного пространства в стенах дошкольной образовательной организации (А.В. Бузмакова, Е.К. Иванова, О.А. Коряковцева, Т.Р. Саралиева, И.А. Чемерилова, М.А. Юферова, Н.У. Ярычев). Только в такой среде представляется возможным реализация организационно-педагогических условий, позволяющих сформировать у детей:

– корректное отношение к социальным и культурным ценностям [1, с. 64];

– систему коммуникативных умений и навыков [3, с. 154];

– общие представления о безопасной реализации таких компетенций, особенно в сетевом пространстве [5, с. 17– 18];

– чувство патриотизма, любви к своей малой и большой Родине [6, с. 65– 66].

Далее, по мнению автора, за методологическую основу подготовки будущих педагогических работников системы дошкольного образования к реализации такого рода деятельности могут быть приняты следующие методологические подходы:

– аксиологический;

– культурологический.

Они при необходимости должны использоваться в тесной взаимосвязи [7, с. 31].

В русле реализации первого из них подготовка специалистов в дошкольного образования к эффективному развитию системы социокультурных ценностей воспитанников должна осуществляться в векторах познания сущности ценностей как одного из наиболее значимых компонентов человеческой культуры в целом и философской концепции ноосферного мышления в частности (Е.В. Бондаревская, А.М. Булынин, Л.В. Вершинина, М.Г. Казакина, В.А. Сластенин). При этом представления педагога о собственной роли в воспитательном процессе и отношение к другим субъектам такового представляют собой главную меру его нравственной, эстетической, интеллектуальной и эмоциональной готовности к реализации вышеописанных функций [8, с. 45]. Таким образом, администрации, методистам и преподавателям современных российских вузов необходимо сосредоточиться на формировании у будущих профессионалов интересующего нас профиля самоидентификации в качестве создателей материальных и духовных ценностей [9, с. 8].

Следующий, культурологический подход подразумевает обращение к базовым ценностным ориентирам, представленным в культуре многонационального российского народа (В.И. Андреева, Е.В. Бондаревская, Л.В. Коломийченко, Н.Е. Щуркова). Его воплощение в практике подготовки будущих педагогов дошкольного образования направлено на развитие у них значимых педагогических умений, могущих быть разделёнными на три группы (табл. 1).

Таблица 1

Группы умений педагогов дошкольного образования, позволяющих эффективно формировать систему социокультурных ценностей воспитанников

Группа умений	Роль в формировании социокультурных ценностей
Организационные	Позволяют создавать в детском коллективе различные ситуации общения, способствующие развитию социальных навыков [5, с. 19]
Умения сотрудничества	Способствуют объективной оценке деятельности участников коммуникации, понимать их настроение и мотивы поведения
Коммуникативные	Повышают эффективность взаимодействия как между педагогом и воспитанниками, так и среди этих, последних, а значит, позволяют интенсифицировать процесс развития у детей социальных навыков [7, с. 33]

Таким образом, рассматриваемый подход предполагает создание условий для скорейшего освоения и последующей эффективной трансляции будущими педагогами этноокультурных ценностей, обеспечивающих самореализацию дошкольников в процессе творческой деятельности [8, с. 78]. При этом необходимо овладение педагогом следующими культурологическими умениями:

– эффективное решение коммуникативных задач;

– реализация программ поликультурного воспитания [10, с. 136].

Процесс формирования будущими педагогами социокультурных ценностей воспитанников будет более эффективен при условии достаточного уровня их подготовленности к реализации интегрированной творческой деятельности детей [9, с. 9]. Соответственно, необходимо готовить будущих сотрудников рассматриваемой сферы к применению ряда креативных практик (табл. 2).

Таблица 2

Практики воспитательной деятельности, к каковым необходимо готовить будущих педагогов системы дошкольного образования в целях повышения эффективности процесса развития системы социокультурных ценностей воспитанников

Категория	Примеры практик
Творческие	Музицирование
	Словотворчество [6, с. 67]
Досуговые	Концерты
	Праздники
	Развлечения [11, с. 42– 43]
	Театрализация [12, с. 39]
Музейные	Исторические путешествия [10, с. 138]
	Экскурсии
Продуктивные	Декоративно-прикладная [11, с. 43]
	Знаковая атрибутика [4, с. 13]
	Дизайн
	Изобразительная [12, с. 45]

Из вышеизложенного следует, что современные воспитанники ДОУ характеризуются большим числом затруднений в формировании социальных компетенций, чем дошкольники предыдущих поколений. Соответственно, с точки зрения обеспечения дальнейшего поступательного развития этого сегмента отечественной образовательной системы необходимым представляется сосредоточение внимания на развитии у них системы социокультурных ценностей.

Последнее, в свою очередь, требует определённых модернизаций в части профессиональной подготовки специалистов указанной сферы. На современной стадии развития системы высшего образования их реализация представляется вполне возможной. Она предполагает организацию формирования соответствующих знаний, умений и навыков будущих педагогических работников на основе совокупного использования аксиологического и культурологического подходов.

Библиографический список

1. Самкова И.А. Развитие системы психологического сопровождения в дошкольном образовании. *Вестник практической психологии образования.* 2020; Т. 17; № 1: 59– 69.
2. Галянт И.Г., Бехтерева Е.Н., Евтушенко И.Н. Подготовка специалистов дошкольного образования к формированию социокультурных ценностей у детей дошкольного возраста. *Балтийский гуманитарный журнал.* 2021; Т. 10; № 4 (37): 41–45.
3. Мурзина Н.П., Рассказова И.Н. Ценности начинающих работать воспитателей дошкольного образования. *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* 2022; Т. 16; № 2: 144– 155.
4. Цквитария Т.А. *Нетрадиционные техники рисования. Интегрированные занятия в ДОУ*. Москва: ТЦ Сфера, 2011.

5. 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.
6. Бугаева А.П. Музейная педагогика как средство патриотического воспитания младших школьников. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 65– 67.
7. Скрипова Н.Е., Яковлева Г.В. Организационно-методическое содействие педагогу дошкольного образования в реализации компетенции осуществления предшкольной подготовки детей. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* 2020; Выпуск 3 (44): 28– 34.
8. Слободчиков В.И., Зверев С.М. *Научно-технические уклады и подходы в профессиональном образовании.* Москва: Спутник+, 2014.
9. Бажук О.В. Формирование функциональной грамотности у студентов педагогического вуза (на примере читательской грамотности). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 7– 9.
10. Тетина С.В., Гутрова Ю.В. Современные образовательные технологии в формированиии и развитии функциональной грамотности обучающихся. *Современный учёный.* 2021; № 4: 133– 138.
11. Юданова А.И. Интерактивная видеосказка как инновационная форма досуговой деятельности детей старшего дошкольного возраста. *Символ науки.* 2021; № 10-2: 41–45.
12. Никитин С.В. Анализ понятия «театрализованная деятельность» с позиций дошкольного воспитания. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2022; Т. 27; № 1: 37–46.

References

1. Samkova I.A. Razvitie sistemy psihologicheskogo soprovozhdeniya v doshkol'nom obrazovanii. *Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovaniya.* 2020; T. 17; № 1: 59– 69.
2. Galyant I.G., Behtereva E.N., Evtushenko I.N. Podgotovka specialistov doshkol'nogo obrazovaniya k formirovaniyu sociokul'turnyh cennostej u detej doshkol'nogo vozrasta. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2021; T. 10; № 4 (37): 41–45.
3. Murzina N.P., Rasskazova I.N. Cennosti nachinayuschih rabotat' vospitatelej doshkol'nogo obrazovaniya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya.* 2022; T. 16; № 2: 144– 155.
4. Ckvitariya T.A. *Netradicionnye tehniki risovaniya. Integrirovannye zanyatiya v DOU.* Moskva: TC Sfera, 2011.
5. 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.
6. Bugaeva A.P. Muzejnaya pedagogika kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 65– 67.
7. Skripova N.E., Yakovleva G.V. Organizacionno-metodicheskoe sodejstvie pedagogu doshkol'nogo obrazovaniya v realizacii kompetencii osuschestvleniya predshkol'noj podgotovki detej. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov.* 2020; Vypusk 3 (44): 28– 34.
8. Slobodchikov V.I., Zverev S.M. *Nauchno-tehnicheskie uklady i podhody v professional'nom obrazovanii.* Moskva: Sputnik+, 2014.
9. Bazhuk O.V. Formirovanie funkcional'noj gramotnosti u studentov pedagogicheskogo vuza (na primere chitatel'skoj gramotnosti). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 7– 9.
10. Tetina S.V., Gutrova Yu.V. Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v formirovaniii i razvitii funkcional'noj gramotnosti obuchayuschihsya. *Sovremennyj uchenyj.* 2021; № 4: 133– 138.
11. Yudanova A.I. Interaktivnaya videoskazka kak innovacionnaya forma dosugovoj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Simvol nauki.* 2021; № 10-2: 41–45.
12. Nikitin S.V. Analiz ponyatiya «teatralizovannaya deyatel'nost'» s pozicij doshkol'nogo vospitaniya. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; T. 27; № 1: 37–46.

Статья поступила в редакцию 27.01.24

УДК 37.048.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-336-339

***Aliphanova F.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Public-Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru*
***Apanasuk L.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Foreign Languages and Culture, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: apanasiukla@rgsu.net*

EFFECTIVE APPROACHES TO TEACHING ENGLISH TO STUDENTS ONLINE. The authors of the article consider the structure of pedagogical problems related to teaching English to students in the online space. It is revealed that the scientific literature mainly offers methods of language teaching, but does not take into account the individual characteristics of students, which can be both an obstacle and an enhancing factor in the development of language abilities. Many systemic pedagogical problems are not solved during the period of primary foreign language teaching in the classroom. The authors emphasize that these problems did not disappear with the transition to the online space. The teacher has to interact not only with the difficulties of students, but also with the reasons that made the process of learning English more difficult for them. Within the framework of this article, the prerequisites for the implementation of a different pedagogical approach to teaching English to students in a distance format are proposed.

Key words: **English, education, student, teacher, educational program, online space, distance learning**

***Ф.Н. Алипханова**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: fatima2365@mail.ru*
***Л.А. Апанасюк**, д-р пед. наук, проф., зав каф. иностранных языков и культуры ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: apanasiukla@rgsu.net*

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ СТУДЕНТАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОНЛАЙН

Авторы настоящей статьи рассматривают структуру педагогических проблем, связанных с обучением английскому языку студентов в онлайн-пространстве. Было выявлено, что в научной литературе преимущественно предлагаются методы обучения языку, однако не учитываются индивидуальные особенности студентов, которые могут быть как препятствующим, так и усиливающим фактором развития языковых способностей. Многие системные педагогические проблемы не были решены в период преимущественного обучения иностранному языку в условиях аудитории. Авторы определили, что с переходом в онлайн-пространство данные проблемы не исчезли. Педагогу приходится взаимодействовать не только со сложностями студентов, но и с причинами, послужившими усложнению процесса изучения ими английского языка. В рамках статьи предложены предпосылки для реализации педагогического подхода к обучению английскому языку студентов в дистанционном формате.

Ключевые слова: **английский язык, обучение, студент, педагог, образовательная программа, онлайн-пространство, дистанционное обучение**

Актуальность настоящего исследования состоит в сложности обучения английскому языку студентов, относящихся к разному возрастному диапазону и обладающих дифференциальными способностями к иностранным языкам. Каждый университет в настоящее время реализует собственные образовательные программы, направленные на обучение английскому языку, как для специалистов, так и для неспециалистов. В некоторых вузах предусмотрены авторские курсы изучения английского языка, что особенно актуально для университетов, осуществляющих подготовку таких специалистов, для которых английский язык является неотъемлемой частью их профессиональной деятельности. Однако педагогическая проблема, связанная с обучением английскому языку в соответствии со специальностью, остается нерешенной, так как процесс обучения унифицирует всех студентов [1–15].

Множество научных трудов в последние десятилетия предлагают свои подходы для усиления результативности обучения иностранному языку. Однако общим в рассматриваемых научных трудах является поиск универсального решения для всех категорий, изучающих иностранный язык, без учета индивидуальных способностей. К примеру, Китова Е.Б. считает, что изучение английского языка студентами более результативно, если образовательный процесс преимущественно ориентирован на практику [6, с. 787]. Шатилова А.А. рассматривает эффективность изучения английского языка с точки зрения игровых технологий [13, с. 59]. Подобный подход геймификации прослеживается в работе Якимчук О.С. для изучающих английский язык в дистанционной форме [15, с. 275]. Стоит отметить, что существенная разница в педагогических подходах между изучением иностранного языка в аудитории и дистанционном формате не просле-

живается. Соответственно, для изучения английскому языку в формате онлайн остается актуальным поиск подходов для достижения ожидаемого результата.

Целью настоящей статьи выступает поиск предпосылок для формирования педагогического подхода при обучении студентов английскому языку. Данную цель представляется возможным достичь путем решения следующих задач:

– рассмотреть наиболее распространенные проблемы, связанные с изучением студентами английского языка онлайн;

– раскрыть причины возникновения сложностей, связанных с изучением английского языка студентами в дистанционном режиме;

– выявить педагогические ресурсы для устранения проблем, связанных с изучением английского языка в дистанционном формате;

– предложить предпосылки к формированию педагогического подхода, направленного на решение проблем изучения английского языка в интернет-пространстве.

Методами научного поиска являются анализ теоретических материалов и существующей практики, обобщение рассматриваемых проблем, а также синтез факторов, влияющих на формирование предпосылок для педагогических подходов.

Научная новизна настоящей статьи состоит в попытке решения педагогической проблемы, связанной с изучением студентами различных индивидуальных особенностей английского языка в дистанционном формате.

Теоретическая значимость состоит в формировании теоретических аспектов, пригодных для дальнейшего более фундаментального изучения рассматриваемого вопроса на предмет вероятной разработки модели, программы или иного интеллектуального результата, который способен упростить процесс обучения английскому языку среди студентов с разными индивидуальными способностями.

Практическая значимость состоит в формировании предпосылок к разработке педагогического подхода, способного существенно изменить образовательных процесс в университетах при обучении студентов английскому языку.

Обучающий процесс иностранному языку всегда сопровождается сложностями различной степени. Некоторые сложности устраняются педагогами в оперативном порядке. Другие требуют определенного времени и усилий как со стороны педагога, так и со стороны студента. Однако существует целый ряд проблем, которыми не представляется возможным управлять педагогами вне зависимости от внедряемых ими методик:

– некоторые студенты воспринимают изучение английского языка как сложный процесс, что приводит их к невозможности достижения результата в рамках образовательной программы;

– практически все студенты обладают аналитическим, экономическим, гуманитарным или математическим складом ума, что подразумевает особое восприятие информации вне зависимости от применяемой педагогами методики на занятиях английского языка, в том числе в дистанционном формате;

– существует категория студентов, которые получают образование в более старшем возрасте, что усиливает восприятие учебного процесса онлайн как сложного образовательного процесса и является для педагога определенным вызовом;

– часть студентов совмещают учебный процесс с трудовой деятельностью, что в некоторых случаях минимизирует их активное участие на онлайн-занятиях, особенно подразумевающих одновременное обязательное присутствие всех студентов в определенное время в онлайн-пространстве;

– некоторые студенты не обладают должной разговорной практикой, необходимой для продолжения освоения английского языка в соответствии с образовательной программой университета.

Обозначенные проблемы в настоящее время не могут быть решены педагогом при помощи существующих методов, технологий и приемов. Каждая из приведенных проблем относится к системным и не характеризует студента как потенциально неспособного изучить английский язык. Наличие дистанционных форм обучения во многих университетах неспособно решить данные проблемы, так как они не связаны со спецификой технических возможностей, которыми обладает университет и должен обладать каждый студент. Проблема сложности восприятия английского языка во многом связана с психологическими аспектами, которые могут вовсе не затрагивать образовательный процесс. Таковыми являются проблемы личного характера, которые студент с высокой вероятностью стремится урегулировать самостоятельно, однако отсутствие результативности его действий или бездействий влияет на изучение английского языка в дистанционной форме в равной степени, как и на изучение других дисциплин в рамках образовательной программы [3, с. 8].

Специфика склада ума указывает на необходимость и предпочтительность реализации педагогом одновременно нескольких методик, которые соответствуют механизму усвоения информации на основе типа мышления отдельного студента. В условиях дистанционного обучения, несмотря на широкие технические возможности, педагогу осуществить подобный замысел затруднительно, так как педагогическая нагрузка не предполагает индивидуального подхода.

Отдельная категория студентов, которая относится к старшему возрасту, стремится решить данный вопрос самостоятельно, в том числе путем личных методик, выработанных в процессе жизненного пути. [2, с. 53]. Однако отсутствие педагогического образования или иной соответствующей подготовки увеличивает риск некорректного освоения английского языка, что актуально для устной речи.

Отсутствие времени на изучение английского языка в учебное время для студентов, осуществляющих трудовую деятельность, означает потенциальную потерю образовательных возможностей, которые усиливают их компетенции. Данная категория студентов для педагогов английского языка представляет отдельную педагогическую проблему, так как систематические пропуски занятий, в том числе онлайн, провоцируют системную неуспеваемость. Соответственно, создаются риски для возникновения других, более существенных проблем, например, отчисление из университета.

Отсутствие разговорной практики, по сравнению с предыдущей проблемой, в большей степени относится к решаемым вопросам. Каждый педагог английского языка обладает педагогическими приемами и инструментами для решения поставленной задачи, к которым относится разговорная практика. Сложность заключается в том, что наличие предыдущих факторов в жизни студента трансформирует задачу актуализации разговорной практики в невозможный или затруднительный процесс.

Педагогу следует учитывать, что некоторые системные проблемы, связанные с освоением студентом английского языка, могут вовсе не затрагивать специфики процесса обучения. Данная проблема актуальная для таких студентов, у которых в прошлом были сложные жизненные обстоятельства, которые своевременно не были решены профильными государственными структурами, например, органами опеки и попечительства. Подобные проблемы не входят в компетенцию педагога, что усложняет построение эффективной коммуникации такими студентами, в том числе онлайн. На более ранних уровнях образования остается нерешенной проблема изучения английского языка учащимися. Учителя английского языка не всегда разъясняют, например, особенности образования окончаний в английских лексических единицах или особенности произношения некоторых слов, особенно таких, которые имеют французское или латинское происхождение [9, с. 36]. Данная задача при освоении студентами образовательной программы усложняется для педагога, так как ему приходится замедлять учебный процесс в результате вынужденных личных консультаций, образующихся по причине разных аспектов, которые в свое время не были освоены на ранних уровнях образования.

Специфика некоторых студентов такова, что дистанционная форма обучения английскому языку для них может быть неприемлемой, так как личное общение с преподавателем и занятия в малых группах в аудитории для них выступают наиболее предпочтительной формой изучения иностранного языка [10, с. 56]. Как правило, данные студенты редко выбирают индивидуальную форму обучения, которая предполагается в дистанционном режиме, и частично обозначенная проблема вызвана психологическими факторами [4, с. 94].

Педагогу следует обратить внимание, что индивидуальные стороны студентов и их интеллектуальные способности во многом вызваны окружающей средой, в которой они ранее пребывали или продолжают пребывать в период изучения английского языка. Так как обучение проводится онлайн, то педагог не всегда может определить характер деструктивного воздействия окружающей среды на познавательные функции студента. Соответственно, педагог потенциально лишается возможности своевременно, путем консультаций повлиять на студента в целях достижения им уровня знания английского языка, необходимого в рамках образовательной программы.

Проблема усугубляется тем, что окружающая среда вне зависимости от степени ее благополучия или деструктивности формирует и закрепляет тип мышления. Соответственно, педагог в результате обучения онлайн лишается возможности раскрытия языковых талантов, которые могут быть по различным причинам скрыты, в том числе от внимания студента [8, с. 68].

В некоторых случаях обучение английскому языку в дистанционной форме из-за типа мышления может не оказаться полезным и продуктивным для студентов. Применяемая педагогом методика на практике оказывается пригодной для отдельной категории студентов, которые в соответствии с типом мышления показывают лучшие промежуточные и итоговые результаты освоения образовательной программы [5, с. 46]. В качестве примера можно привести математический или аналитический склад ума, позволяющий оперативно освоить интерфейс образовательной платформы, применяемой для изучения английского языка. Однако содержательная часть данной программы может быть рассчитана для студентов преимущественно с гуманитарным складом ума [15, с. 210].

Специфика опыта изучения иностранного языка в советской школе состояла в том, что учащимися и студентами до определенного периода преимущественно изучался немецкий язык [13, с. 26]. Внедрение английского языка в образовательные программы продолжительное время позволяло достигать учащимися и студентами лишь начального и среднего уровней владения английским языком, что в особенности было актуально для студентов, обучающихся по непрофильным направлениям подготовки [12, с. 32].

В 1990-е и 2000-е годы были предприняты попытки разработки уникальных авторских методик, позволяющих расширить границы изучения английского языка. Однако данные методики могли противоречить друг другу и создать дополнительные сложности для обучаемых, например, некорректное произношение или неправильный подход к аудированию. Рассматриваемая категория студентов может не обладать также цифровой компетенцией, что образует необходимость прохождения ими дополнительной подготовки для совершенствования цифровой компетенции и лишь затем прохождения курса английского языка.

Студенты, которые вынуждены совмещать трудовую деятельность и обучение в университете, зачастую не обладают навыками управления времени или возможностью принятия участия в процессе онлайн-встречи с педагогом, как это требует образовательная программа в отношении определенных тем, подразумевающих необходимость дополнительной разъяснительной работы со стороны педагога. На данную проблему педагог может повлиять лишь частично, что требует от него иных усилий и добавления отдельного учебного времени в рабочей программе для результативного освоения наиболее важных тем английского языка, рассматриваемых студентами. Обозначенный подход со стороны педагога ускорит решение проблемы, связанной с отсутствием для студентов полного доступа к учебным и практическим материалам, а также иного содержательного методического руководства, разъясняющего на отдельных правилах и примерах способы выполнения практических заданий и освоения сложных компонентов английского языка онлайн [6, с. 19].

Соответственно, идентичным способом существует возможность решения проблемы недостаточной разговорной практики, с которой неизбежно сталкиваются студенты в процессе изучения английского языка на разных уровнях образования. Методические руководства могут содержать не только текстовую информацию по выполнению практических заданий на английском языке, но и мультимедийные ресурсы и ИТ-сервисы, разработанные педагогом, для совершенствования отдельных компонентов разговорной речи на английском языке [11, с. 31].

Из вышеприведенного следует, что педагогические ресурсы необходимо искать в сущности педагогических проблем. Для педагога английского языка таким ресурсами становятся следующие способы решения системных проблем:

– отведение определенной части учебного времени на совершенствование отдельных аспектов наиболее частых педагогических проблем, связанных с изучением английского языка студентами;

– разработка мультимедийных материалов, разъясняющих частые ошибки в произношении, при аудировании и в письменной речи на английском языке студентами в качестве обязательного дополнительного материала;

– разработка методического руководства по освоению образовательной программы английского языка с элементами ИТ-сервисов и ИТ-приложений для студентов разных возрастных категорий;

– разделение обязательной и дополнительной частей освоения образовательной программы по английскому языку путем обеспечения полного и постоянного доступа студентов к онлайн-материалам, относящимся к обязательной содержательной части;

– разработка электронных учебников и электронных пособий непосредственно педагогом с учетом возрастных категорий студентов, воспринимающих дифференциальные подходы к практическим заданиям и историям, предусмотренных для чтения и перевода.

Дистанционные технологии и виртуальная реальность в некоторых случаях не позволяют перенести аспекты образовательной программы, предусматривающие аудиторные образовательные условия и соответствующее техническое оснащение [1, с. 126]. Системные проблемы студентов при освоении английского языка могут быть решены в онлайн-пространстве, если внимание будет акцентировано не на методиках обучения иностранному языку, а на комплексных действиях педагога, основанных на принципиально ином педагогическом подходе.

Переход к онлайн-обучению английскому языку означает лишь изменение технических условий осуществления образовательного процесса. Системные педагогические проблемы, связанные со спецификой освоения студентами английского языка, до сих пор остаются нерешенными. Во многом на обозначенные педагогические проблемы по разным причинам педагог не может повлиять, если продолжит реализацию образовательной программы стандартными методами. Специфика студентов выступает одновременно проблемой и источником ее решения, если педагог сумеет учесть в образовательном процессе их индивидуальные особенности. Для того чтобы системные проблемы не стали препятствующим фактором обучения английскому языку в онлайн-пространстве, педагогу следует учесть обязательные для реформирования учебного процесса предпосылки. Предложенные предпосылки являются залогом результативности для реализации приведенного в настоящей статье педагогического подхода. Комплексная и результативная реализация как педагогического подхода, так и предпосылок к данному подходу следует после проведения исследовательской работы педагогом среди студентов. Результаты исследовательской работы сформируют понимание наиболее актуальных системных проблем в определенном университете и для конкретизированного педагога, что предполагает существенную экономию времени и усилий для внедрения педагогического подхода при обучении английскому языку в онлайн-пространстве.

Библиографический список

1. Андрианова Ю.Г. Создание цифрового образовательного ресурса для обучения английскому языку студентов, получающих высшее образование дистанционно. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика.* Серия: Экономика. 2022; № 3 (41): 125–140.
2. Ачмизова С.Я. Особенности развития личности в образовательной системе. *Современные научные достижения и инновационные технологии в гуманитарной и технической сферах*: материалы внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и аспирантов: Международный инновационный университет, 2016: 53–55.
3. Байкова И.А., Ивашкина О.А. Из опыта дистанционного обучения английскому языку в неязыковом вузе в экстремальных условиях. *Иностранный язык в нелингвистическом вузе: академические исследования и педагогическая практика*. 2021; № 4: 7–12.
4. Василиженко М.В. Технология дистанционного обучения английскому языку в вузе: из опыта работы. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2021; Т. 13, № 1 (51): 93–104.
5. Дубровкина И.Ю. Использование Интернет-ресурсов и цифровых инструментов в дистанционном обучении английскому языку. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2020; № 3 (47): 45–49.
6. Кисарин А.С. Дистанционное обучение английскому языку: достоинства и недостатки. *Филологический аспект*. 2020; № S2: 18–23.
7. Китова Е.Б. Практические аспекты обучения взрослых слушателей английскому языку. *Известия Байкальского государственного университета*. 2022; Т. 32, № 4: 787–792.
8. Молотов Р.А., Ильин А.Е. Проблемы мотивации в обучении английскому языку. *Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в свете современных исследований*. 2022; № 11: 66–72.
9. Мякишева Т.В. Основные проблемы в изучении английского языка дистанционно. *Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований*. 2014; № 10: 36–40.
10. Нарбаева Е.А., Сергеева К.К., Деркач А.М. Использование цифровых технологий на уроках английского языка: проблема эффективности. *Непрерывное образование: XXI век*. 2020; № 3 (31): 54–64.
11. Соколова Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку. *Дистанционное обучение: актуальные вопросы*. 2020; № 6: 80–83.
12. Тулабаева Г.Т., Сайдалиева Д.З. К вопросу выбора методов обучения английскому языку в неязыковых вузах. *Academy*. 2020; № 2 (53): 30–32.
13. Фирсова А.В. Проблемы в изучении английского языка и способы их решения. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022; № 1-3: 25–28.
14. Шатилова А.А. Игровые технологии в обучении взрослых английскому языку: возможности и ограничения. *Гаудеамус*. 2020; Т. 19, № 2 (44): 59–68.
15. Якимчук О.С. Использование элементов геймификации в процессе дистанционного дополнительного обучения взрослых (на материале английского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 4 (89): 275–278.

References

1. Andrianova Yu.G. Sozdanie cifrovogo obrazovatel'nogo resursa dlya obucheniya anglijskomu yazyku studentov, poluchayuschih vysshee obrazovanie distancionno. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, `ekonomika.* Seriya: `Ekonomika. 2022; № 3 (41): 125–140.
2. Achmizova S.Ya. Osobennosti razvitiya lichnosti v obrazovatel'noj sisteme. *Sovremennye nauchnye dostizheniya i innovacionnye tehnologii v gumanitarnoj i tehnicheskoj sferah*: materialy vnutrivuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii dlya prepodavatelej i aspirantov: Mezhdunarodnyj innovacionnyj universitet, 2016: 53–55.
3. Bajkova I.A., Ivashkina O.A. Iz opyta distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze v `ekstremal'nyh usloviyah. *Inostrannyj yazyk v nelingvisticheskom vuze: akademicheskie issledovaniya i pedagogicheskaya praktika*. 2021; № 4: 7–12.
4. Vasilizhenko M.V. Tehnologiya distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku v vuze: iz opyta raboty. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2021; T. 13, № 1 (51): 93–104.
5. Dubrovkina I.Yu. Ispol'zovanie Internet-resursov i cifrovyh instrumentov v distancionnom obuchenii anglijskomu yazyku. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 3 (47): 45–49.
6. Kisarin A.S. Distancionnoe obuchenie anglijskomu yazyku: dostoinstva i nedostatki. *Filologicheskij aspekt*. 2020; № S2: 18–23.
7. Kitova E.B. Prakticheskie aspekty obucheniya vzroslyh slushatelej anglijskomu yazyku. *Izvestiya Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; T. 32, № 4: 787–792.
8. Molotov R.A., Il'in A.E. Problemy motivacii v obuchenii anglijskomu yazyku. *Lingvodidaktika i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov v svete sovremennyh issledovanij*. 2022; № 11: 66–72.
9. Myakisheva T.V. Osnovnye problemy v izuchenii anglijskogo yazyka distancionno. *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy i aprobaciya rezul'tatov issledovanij*. 2014; № 10: 36–40.
10. Narbaeva E.A., Sergeeva K.K., Derkach A.M. Ispol'zovanie cifrovyh tehnologij na urokah anglijskogo yazyka: problema `effektivnosti. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. 2020; № 3 (31): 54–64.

11. Sokolova N.I. Cifrovye resursy dlya organizacii distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku. *Distancionnoe obuchenie: aktual'nye voprosy*. 2020; № 6: 80–83.
12. Tulabaeva G.T., Sajdalieva D.Z. K voprosu vybora metodov obucheniya anglijskomu yazyku v neyazykovyh vuzah. *Academy*. 2020; № 2 (53): 30–32.
13. Firsova A.V. Problemy v izuchenii anglijskogo yazyka i sposoby ih resheniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2022; № 1-3: 25–28.
14. Shatilova A.A. Igrovye tehnologii v obuchenii vzroslyh anglijskomu yazyku: vozmozhnosti i ogranicheniya. *Gaudeamus*. 2020; T. 19, № 2 (44): 59–68.
15. Yakimchuk O.S. Ispol'zovanie `elementov gejmifikacii v processe distancionnogo dopolnitel'nogo obucheniya vzroslyh (na materiale anglijskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 4 (89): 275–278.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 37.048.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-339-341

***Aliphanova F.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Public-Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru*
***Kvitkovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: eangelina@yandex.ru*
***Pivneva S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS. The article examines pedagogical conditions implemented in the process of training future teachers. The pedagogical infrastructure for the development of research competence in future teachers is being studied separately. It explains the priority of developing research potential in future teachers against the background of existing approaches to their learning process. The possibility of adapting pedagogical conditions in order to improve the personal characteristics of future teachers, contributing to the strengthening of research competence, has been studied. The mandatory features that should be inherent in future teachers within the framework of research competence have been identified. Recommendations for the formation of research competence among future teachers are proposed, and these recommendations are reasoned from the point of view of their expediency of adaptation for the formation of a research culture capable of leading to educational sovereignty. Among the recommendations, there is a need to combine the efforts of the state, relevant departments and organizations that can significantly influence the Russian pedagogical system.

Key words: **university, research competence, pedagogy, future teacher, pedagogy, pedagogical condition, educational organization**

***Ф.Н. Алипханова,** д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: fatima2365@mail.ru*
***А.А. Квитковская,** канд. пед. наук, доц., зав. каф. современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: eangelina@yandex.ru*
***С.В. Пивнева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются реализуемые в процессе подготовки будущих учителей педагогические условия. Отдельно изучается педагогическая инфраструктура для развития в будущих учителях исследовательской компетентности. Разъясняется приоритетность формирования исследовательского потенциала в будущих учителях на фоне существующих подходов к процессу их обучения. Изучена возможность адаптации педагогических условий в целях совершенствования личностных характеристик будущих учителей, способствующих усилению исследовательской компетентности. Выявлены обязательные признаки, которые должны быть присущи будущим педагогам в рамках исследовательской компетенции. Предложены рекомендации для формирования исследовательской компетентности у будущих учителей, которые были аргументированы с точки зрения целесообразности их адаптации к процессу формирования исследовательской культуры, способной привести к образовательному суверенитету. Среди рекомендаций присутствует необходимость объединения усилий государства, профильных ведомств и организаций, которые способны существенно повлиять на российскую педагогическую систему.

Ключевые слова: **университет, исследовательская компетентность, педагогика, будущий учитель, педагогика, педагогическое условие, образовательная организация**

Актуальность настоящего исследования определена необходимостью углубить исследовательский потенциал всех будущих учителей образовательных организаций с учетом цифровых технологий, новых методов обучения и новых стандартов, утвержденных профильными ведомствами. Современная система образования ожидает, что будущий учитель нацелен на самостоятельное изучение своего предмета для построения расширенной рабочей программы и более структурированных учебных модулей. Если ранее для педагогической системы было важно подготовить учителя преимущественно для передачи знаний и выполнения воспитательной роли, то сегодня роль потенциального учителя расширилась за счет необходимости умения адаптироваться в интенсивно изменяющейся информационной среде [1–13].

В научной литературе прослеживаются попытки выявить факторы, которые влияют на формирование исследовательской компетенции будущих учителей. Наиболее распространенным подходом является изучение причин с точки зрения освоения будущим учителем знаний и навыков обучению определенному школьному предмету, как это наблюдается в работе З.И. Исаевой [6, с. 170]. В труде другого педагога, а именно Т.И. Скрипниковой, исследовательская компетентность подразделяется на два уровня профессиональной готовности будущего учителя [13, с. 209]. При этом автор акцентирует внимание на принципиальное разделение мотиваций, убеждений, эмоциональной составляющей и творческого подхода от коммуникативных, организаторских и прогнозируемых компонентов, которые входят в структуру личности педагога. Таким образом, общим в научной литературе выступает поиск развития и активизации личностных характеристик будущего педагога, который способен самостоятельно осуществить исследовательскую компетенцию и развить подобные умения у учащихся.

Целью исследования является определение необходимых педагогических условий для гармоничного формирования исследовательской компетентности среди будущих учителей. Соответственно, в качестве задач выступают следующие: раскрыть сущность педагогических условий в профильном вузе; выявить обязательные признаки исследовательской компетентности среди будущих учителей; изучить возможность адаптации педагогических условий для развития личностных свойств будущих учителей, связанных с исследовательской компетентностью; разработать рекомендации для формирования исследовательской компетентности среди будущих учителей.

Методами для достижения поставленной цели настоящего исследования были анализ теоретической базы и синтез результатов исследовательской деятельности, а также обобщения.

Научная новизна статьи состоит в разработке рекомендаций для формирования исследовательской компетентности, которые возможно адаптировать в образовательном процессе будущих учителей разных направлений подготовки.

Теоретическая значимость состоит в изучении феномена педагогических условий в аспекте возможности их адаптации в образовательном процессе профильных вузов, а также выявлении новых рекомендаций, способствующих формированию теоретических предпосылок к исследовательской компетентности среди будущих педагогов.

Практическая значимость заключается в рекомендациях, которые позволят корректировать педагогические условия при подготовке будущих учителей общеобразовательных организаций с учетом одновременного формирования в них исследовательской компетентности.

Педагогические условия для подготовки будущих учителей значительно отличаются от педагогических условий, которые необходимы для подготовки специалистов других профилей. Главным отличием педагогических условий в профильном университете является создание образовательной среды, которая призвана объединить все знания о том, как обучить других. Для таких педагогических условий существуют свои уникальные предпосылки, которые базируются на возможности обеспечения реализации принципа преемственности от преподавателя университета к будущим педагогам, впоследствии от будущих педагогов к будущим учащимся [3, с. 21].

Педагогическая образовательная система направлена на объединение всех существующих результатов интеллектуальной деятельности педагогов, которые трудились и наблюдали за процессом обучения в течение всего периода существования человечества. Таким образом, первым педагогическим условием в профильном университете выступает знание, построенное на обширной педагогической истории [10]. Процесс обучения в рассматриваемом вузе позволяет изучить педагогические аспекты для будущей профессиональной активности с разных сторон. Соответственно, вторым педагогическим условием являются методы обучения, средства обучения, педагогические технологии и приемы, которые в совокупности позволяют подготовить будущего педагога. Данный процесс в действительности нестандартен, так как обучение проводится преподавателями университета для будущих педагогов разного уровня образования. Начиная с древнегреческих философов и публицистов и завершая современными педагогами-исследователями, следует отметить, что в рамках педагогических условий прослеживается третий обязательный компонент, а именно – соблюдение и сохранение принципов педагогики. Для специалистов разных профилей существуют свои правила и постулаты, а также заповеди, которые они обязаны соблюдать в целях качественного выполнения своих функциональных обязанностей. У педагогов существуют идентичные постулаты, принципы, положения и незыблемые правила, которые в определенный момент превращают их в настоящих учителей, ведущих за собой целые поколения учеников [2, с. 23]. Для примера можно привести педагогическую биографию рядового советского учителя, который в течение своей профессиональной активности продолжительностью более сорока лет стандартно выпускал более трех тысяч выпускников школы.

Идентичная практика свойственна многим другим педагогам общеобразовательной организации, которая указывает на создание для будущих учителей, способных посвящать свою жизнь системе образования, дополнительных педагогических условий. К таковым преимущественно относятся формирование в сознании будущего учителя педагогики как образа жизни, главной части судьбы, комплексное осознание своего места в школе как социальной роли. Совокупность приведенных педагогических условий продолжительное время позволяла готовить будущих учителей, которые изъявляли желание научить учащихся, и делиться с ними имеющимися знаниями, накапливающимися тысячелетиями.

В настоящее время, когда осуществляется повсеместная цифровизация образования, неизбежно расширяются педагогические условия. Отныне вовсе недостаточно существовавших педагогических условий, так как школа и образовательный процесс подразумевают, что будущий учитель не только будет распространять знания, но и самостоятельно добывать малоизвестные факты и осмысливать их для дальнейшей передачи информации нового формата. Во многом иные ожидания связаны с тем, что объем знаний, например, по географии или математике, существенно превышает образовательную программу [5, с. 53]. Если будущий учитель не научится самостоятельно добывать новую информацию, то в современных усложненных информационных условиях ему будет намного труднее формировать представление учащихся о реальном мире, в котором существуют современные технологии, о новых открытиях в различных сферах науки. Расширение педагогических условий до создания исследовательской инфраструктуры является необходимостью подготовки будущих учителей в профильном вузе. Под инфраструктурой исследовательской направленности понимается совокупность знаний, навыков, технических и технологических условий, а также компетентности и готовности преподавателей университета воспитывать в будущем учителе потенциал исследователя [10, с. 412]. Конечная цель должна достигаться в образовательном процессе постепенно, а значит, с первого курса в рамках программы бакалавриата в образовательном процессе должна предусматриваться всесторонняя возможность для реализации будущими учителями познавательной компетенции.

Для примера можно обозначить метод аннотирования статей в медицинских вузах, что потенциально полезно для адаптации в процессе подготовки будущих учителей. Публичные выступления выдающихся деятелей науки и образования, занимательные исторические факты о педагогике и воспитании подрастающего поколения, научные труды педагогов и психологов в исторический и современный периоды времени – все обозначенные источники педагогической науки могли быть включены в исторический цикл педагогических дисциплин для будущих учителей в рамках метода аннотирования [4, с. 274]. Познавательная компетенция может быть реализована путем разъяснительной работы преподавателей университета относительно подходов к написанию собственных научных трудов.

В настоящее время данный компонент образовательного процесса во многих вузах осуществляется не в полном объеме, так как преподаватели проводят подобную разъяснительную работу среди тех студентов, которые самостоятельно проявляют инициативу [7, с. 59]. Однако существует риск упущения потенциального исследовательского таланта в других студентах, которые по причине страха или неуверенности в себе не обращаются к преподавателям за помощью в проведении самостоятельной исследовательской работы.

Обозначенная ситуация формирует необходимость и целесообразность внедрения практики проведения преподавателями вузов разъяснительной работы вне зависимости от того, обращаются ли к ним студенты с дополнительными вопросами или нет. Необходимо развивать интерес проведения исследований, в том числе в случаях, когда студент изначально уверен, что его роль в школе будет всегда заключаться в трансляции уже имеющихся знаний в рамках образовательной программы [9, с. 34].

Педагогическая инфраструктура как элемент педагогических условий также предполагает освоение будущими учителями технических и технологических возможностей, которые связаны с оборудованием и программным обеспечением, позволяющими проводить качественные исследования. Например, в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Российский государственный социальный университет» (ФГБОУ ВО РГСУ) возможности современных технологий студентами применяются в процессе исследований, связанных с ценностными аспектами воспитания и евразийского пространства. Другое исследование будущих учителей с использованием специальных технических устройств, позволяющих осуществлять наукометрию, направлено на определение показателей мотивации, образования, отдыха, спорта детей и молодежи.

Подобных направлений исследований в ФГБОУ ВО РГСУ в настоящее время проводится более 15 на базе специальных лабораторий и кафедр, что приводит к необходимости расширения исследовательского потенциала, в том числе при тесном сотрудничестве со смежными структурами сферы образования. Каждый профильный вуз может предусмотреть собственную педагогическую инфраструктуру с использованием технического и технологического обеспечения. Однако конечной целью должна оставаться готовность будущего учителя заниматься в профессиональной активности самостоятельными исследованиями для повышения качества обучения учащихся.

Опыт ФГБОУ ВО РГСУ полезен также тем, что вуз реализует регламентированный подход по отношению к преподавателям, который позволяет выравнивать ожидания, квалификацию и мотивацию профессорско-преподавательского персонала в соответствии с требованиями времени к выпускникам университета. Для других вузов, которые осуществляют подготовку будущих педагогов, опыт ФГБОУ ВО РГСУ актуален возможностью определить уровень компетентности преподавателя, пригодной для формирования исследовательской компетентности студента. Установлено, что определенный уровень компетентности преподавателя вуза и степень его мотивированности в процессе обучения увеличивают вероятность формирования в студенте стремления относиться к своей профессиональной деятельности более осознанно или продолжить обучение в аспирантуре по определенному научному направлению. В настоящем исследовании совокупность компетентности и готовности преподавателя должна благоприятно повлиять на исследовательский потенциал студентов в сфере педагогики. В некоторых случаях современная образовательная система благоприятствует интенсивной адаптации всех педагогических условий для развития личностных свойств будущих учителей, которые сопряжены с исследовательской компетентностью. В других случаях прослеживаются препятствующие факторы для создания комплекса приведенных педагогических условий. К таким факторам относится неравномерная цифровизация университетов на территории государства, что прослеживается в разности исследовательских условий, предусмотренных в педагогических вузах субъектов Российской Федерации.

Другим препятствующим фактором является отсутствие понимания преподавателями профильных вузов структуры и механизма привития в будущих учителях исследовательской компетентности. До сих пор данный процесс осуществляется стихийным способом, и заблаговременно затруднительно выявить исследовательский потенциал в студентах-первокурсниках, а затем сохранить стремление заниматься исследовательской деятельностью среди студентов старших курсов программы бакалавриата и магистратуры по педагогическим специальностям [8, с. 6]. Очередным препятствующим фактором выступает отсутствие единых стандартов и регламентов для систематизации любого знания, которое добывается или может быть выявлено в процессе осуществления студентом исследовательской деятельности. Приведенный фактор относится к наиболее существенным, так как рассматриваемое умение во многом определяет способность будущего педагога формировать образовательный процесс с элементами педагогических условий для воспитания исследовательского потенциала среди учащихся в школе.

В связи с этим формируется необходимость предложить следующие рекомендации для развития исследовательской компетентности у будущих учителей в профильных вузах:

– сохранить существующие интеллектуальные ресурсы и условия в рамках подготовки будущих педагогов в университете;

– разработать регламенты для имплементации в каждом профильном вузе для формирования компетентности профессорско-педагогического состава, стремящегося к развитию исследовательского потенциала в студентах;

– на государственном уровне необходимо разработать технологические стандарты в целях приведения технологической инфраструктуры вузов в единый формат, особенно для подготовки педагогических кадров;

– создать единую исследовательскую инфраструктуру для будущих учителей, утвержденную профильными ведомствами и способствующую формированию идентичного социального портрета педагога-исследователя;

– на уровне Совета ректоров России необходимо привести к единой структуре формирование знаний, выявляемых и получаемых студентами в ходе проведения ими исследовательской деятельности;

– целесообразно создание на базе профильных вузов, осуществляющих подготовку будущих учителей, единой системы исследовательской деятельности с содержащейся в ней информацией об актуальных исследованиях в сфере педагогики, мерах поддержки университетами и справочными рекомендациями;

– предпочтительно формирование научной традиции проведения круглых столов, семинаров и конференций на ежегодной основе, в рамках которых может происходить обмен опытом между представителями педагогического сообщества относительно создания социального портрета педагога-исследователя.

Современная система образования подвергается внешнему влиянию, например, цифровизации за смены духовно-нравственных ценностей, трансформации школы и др. Соответственно, необходимо сохранить ныне существующие педагогические условия, которые являются источником соблюдения принципа преемственности. Многие результаты исследовательской и педагогической деятельности выдающихся деятелей науки и образования доказали свою эффективность и не подлежат пересмотру, в том числе в условиях повсеместной цифровизации.

Опыт ФГБОУ ВО РГСУ показывает, что регламентация требований и деятельности преподавателей университета может обеспечить создание дополнительных педагогических условий, при которых образовательный процесс существенно дополнятся новыми формами развития исследовательского потенциала студентов. Для будущих учителей регламентация преподавателей вузов, а именно – их деятельности и квалификации, является гарантом получения качественных знаний и навыков в том, как правильно проводить исследования, получать новые знания и трансформировать выявленные знания в качественное обучение учащихся общеобразовательной организации.

Неравномерность технологического обеспечения университетов в субъектах Российской Федерации постепенно приводит к образованию ситуации риска, при которой учебные заведения, осуществляющие подготовку будущих педагогов по идентичным образовательным программам и стандартам, из-за разности технологической оснащенности выпускают будущих педагогов с дифференциальным профессиональным потенциалом. На исследовательскую компетентность технологическая оснащенность влияет существенно, так как многие исследования сегодня формируют более качественные результаты лишь посредством применения новейшего оборудования и технологий [1, с. 55].

Единая исследовательская инфраструктура для будущих учителей будет способствовать выравниванию компетенций и внутренней готовности студентов к углублению собственных знаний и навыков. Как влиятельная и авторитетная структура, Совет ректоров России может утвердить путем разработки Хартии о единых подходах к формированию новых знаний студентами в процессе проведения ими исследовательской работы. Присоединение к подобной хартии профильных вузов позволит унифицировать исследовательскую деятельность будущих учителей и облегчить данный процесс, превратив исследовательские действия в доступную для студента процедуру получения знаний.

Единая база исследовательской деятельности является логическим продолжением, после принятия Советом ректоров России Хартии об унифицированных подходах к созданию единых знаний, и способствует постепенному формированию исследовательской культуры среди будущих педагогов. Подобная культура в перспективе может привести к образовательному суверенитету и собственной уникальной российской педагогической системе.

Проведение публичных мероприятий с участием педагогического сообщества будет способствовать усилению российской педагогической системы, в рамках которой исследовательский потенциал будущих учителей станет центральным звеном, являющимся источником образовательного суверенитета.

Исследовательская компетентность будущих учителей относится к дополнительным компонентам социального портрета современного педагога. В настоящее время система образования лишь частично готова к созданию педагогических условий для развития данной компетентности. Препятствующие факторы возможно устранить, в том числе путем реализации приведенных в настоящей статье рекомендаций.

Библиографический список

1. Ачмизова С.Я. Особенности развития личности в образовательной системе. *Современные научные достижения и инновационные технологии в гуманитарной и технической сферах*: материалы внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и аспирантов. Международный инновационный университет, 2016: 53–55.
2. Баева Т.Е., Крафт Н.Н., Джабатырова Б.К. Исследовательская компетентность студентов как педагогическая проблема. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 3: Педагогика и психология. 2020; № 3 (263): 22–28.
3. Горбунова Т.В. Преемственность в организации научно-исследовательской деятельности обучающихся. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 3: 20–24.
4. Зикирова Г.А. Средства исследовательской деятельности при формировании исследовательской компетентности бакалавра. *Бюллетень науки и практики*. 2020; Т. 6, № 8: 272–276.
5. Зенков А.Р. Цифровизация образования: направления, возможности, риски. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Проблемы высшего образования. 2020; № 1: 52–55.
6. Исаева З.И. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 1 (80): 169–171.
7. Михайленко Т.С. Исследовательская компетентность обучающегося в высшем образовании: преемственность в развитии. *Наука и школа*. 2021; № 5: 58–65.
8. Козырева О.А. Теоретизация и моделирование педагогических условий в профессиональной деятельности научно-педагогического работника. *Вестник Мининского университета*. 2021; Т. 9, № 1 (34): 3–5.
9. Коротков С.Г., Крылов Д.А., Бахтина Е.С. Педагогические условия организации научно-исследовательской деятельности студентов на внеаудиторных занятиях в вузе. *Вестник Марийского государственного университета*. 2020; Т.14. №1 (37): 33-40.
10. Лаврентьева Е.В. Формирование научно-исследовательской компетентности как фактор академической успешности. *Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков*. 2020; № 4: 411–417.
11. Пашина М.В., Петрусевич А.А. Исследовательская компетентность преподавателя вуза при работе со студентами на основе советской научной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 97–100.
12. Пирожкова О.Б., Бубнова И.С. Исследовательская компетентность педагога: сущность и диагностика. *Педагогическая перспектива*. 2022; № 1 (5): 3–9.
13. Скрипникова Т.И. Профессиональная готовность студентов – будущих учителей к исследовательской деятельности. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 2: 208–214.

References

1. Achmizova S.Ya. Osobennosti razvitiya lichnosti v obrazovatel'noj sisteme. *Sovremennye nauchnye dostizheniya i innovacionnye tehnologii v gumanitarnoj i tehnicheskoj sferah*: materialy vnutrivuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii dlya prepodavatelej i aspirantov. Mezhdunarodnyj innovacionnyj universitet, 2016: 53–55.
2. Baeva T.E., Kraft N.N., Dzhabatyrova B.K. Issledovatel'skaya kompetentnost' studentov kak pedagogicheskaya problema. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2020; № 3 (263): 22–28.
3. Gorbunova T.V. Preemstvennost' v organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayuschihsya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 3: 20–24.
4. Zikirova G.A. Sredstva issledovatel'skoj deyatel'nosti pri formirovanii issledovatel'skoj kompetentnosti bakalavra. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2020; T. 6, № 8: 272–276.
5. Zenkov A.R. Cifrovizaciya obrazovaniya: napravleniya, vozmozhnosti, riski. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020; № 1: 52–55.
6. Isaeva Z.I. Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti buduschego uchitelya matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 1 (80): 169–171.
7. Mihajlenko T.S. Issledovatel'skaya kompetentnost' obuchayuschegosya v vysshem obrazovanii: preemstvennost' v razvitii. *Nauka i shkola*. 2021; № 5: 58–65.
8. Kozyreva O.A. Teoretizaciya i modelirovanie pedagogicheskih uslovij v professional'noj deyatel'nosti nauchno-pedagogicheskogo rabotnika. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021; T. 9, № 1 (34): 3–5.
9. Korotkov S.G., Krylov D.A., Bahtina E.S. Pedagogicheskie usloviya organizacii nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov na vneauditornyh zanyatiyah v vuze. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; T.14. №1 (37): 33-40.
10. Lavrent'eva E.V. Formirovanie nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti kak faktor akademicheskoj uspeshnosti. *Vostok – Zapad: teoreticheskie i prikladnye aspekty prepodavaniya evropejskih i vostochnyh yazykov*. 2020; № 4: 411–417.
11. Pashina M.V., Petrusevich A.A. Issledovatel'skaya kompetentnost' prepodavatelya vuza pri rabote so studentami na osnove sovetskoj nauchnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 97–100.
12. Pirozhkova O.B., Bubnova I.S. Issledovatel'skaya kompetentnost' pedagoga: suschnost' i diagnostika. *Pedagogicheskaya perspektiva*. 2022; № 1 (5): 3–9.
13. Skripnikova T.I. Professional'naya gotovnost' studentov – buduschih uchitelej k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 2: 208–214.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 37.048.45 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-342-344

***Aliphanova F.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Public-Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: fatima2365@mail.ru*
***Pivneva S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Information Technologies, Artificial Intelligence and Social Technologies of Digital Society, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*
***Kvitkovskaya A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: eangelina@yandex.ru*

FORMING INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE SYSTEM OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING. The article studies the peculiarities of the development of information competence and its basics in the educational process of future teachers. Advantages and problems of scientific and pedagogical content are identified, which are caused by the development of exclusively informational competence and creates risks for reducing the importance of the pedagogical heritage mastered by students using traditional methods. The necessity of preserving classical pedagogical education is argued, taking into account the possibility of organizing a balanced attitude to the development of information competence. The attitude to information by classical methods and through the implementation of information competence is considered separately. The positive experience of teachers of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education in ensuring the necessary balance of traditional forms of education against the background of enhanced development of information competence is presented. Pedagogical approaches are proposed to ensure the considered balance and maintain the level of information competence expected from future teachers to carry out professional activity in an educational organization after completion of training.

Key words: **information competence, future teacher, professional training, educational organization, pedagogy, information competence**

***Ф.Н. Алипханова**, д-р пед. наук, проф., ФГБО ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: fatima2365@mail.ru*
***С.В. Пивнева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информационных технологий, искусственного интеллекта и общественно-социальных технологий цифрового общества ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: tlt-swetlana@yandex.ru*
***А.А. Квитковская**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: eangelina@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена особенностям развития информационной компетентности и ее сущности в образовательном процессе будущих учителей. Определены преимущества и проблемы научного и педагогического содержания, которые вызваны развитием исключительно информационной компетентности и создают риски для снижения значимости педагогического наследия, осваиваемого студентами традиционными методами. Аргументируется необходимость сохранения классического педагогического образования с учетом возможности организации сбалансированного отношения к развитию информационной компетентности. Отдельно рассматривается отношение к информации классическими методами и посредством реализации информационной компетентности. Приведен положительный опыт преподавателей ФГБОУ ВО РГСУ при обеспечении необходимой сбалансированности традиционных форм образования на фоне усиленного развития информационной компетентности. Предложены педагогические подходы к обеспечению рассматриваемой сбалансированности и сохранению ожидаемой от будущих учителей уровня информационной компетентности для осуществления профессиональной активности в образовательной организации после завершения обучения.

Ключевые слова: **информационная компетентность, будущий учитель, профессиональная подготовка, образовательная организация, педагогика, информационная компетенция**

Актуальность исследования состоит в том, что информационная компетентность в настоящее время является основным требованием к будущим педагогам. Информатизация и цифровизация школы ускоряют педагогические процессы, связанные с конструированием образовательного процесса. Информационная компетентность педагога во многом определяет возможность применения технологий на уроках вне зависимости от предмета в общеобразовательной организации. Преимуществом будущего педагога является фактическое отсутствие педагогического опыта при формировании комплексной компетенции с учетом информатизации и цифровизации образования. Среди действующих педагогов проблема усиливается, так как информационная компетенция для них означает перестраивание всего имеющегося педагогического опыта под новые требования [1–13].

В действительности информационная компетенция представляет научный интерес достаточно продолжительное время. Еще в 2008 году в работе Ходаковой Н.П. рассматривались вариативные модели для формирования информационной компетенции среди будущих педагогов дошкольного образования. В своей работе автор затрагивает несколько профессиональных стандартов, в соответствии с которыми в тот период осуществлялось обучение педагогическим специальностям. Потенциальный интерес вызывает приводимая им статистика того, что в обозначенный период информационным технологиям уделялось лишь 20% времени в образовательном процессе педагогических вузов.

В современных трудах, например, в работе Кожушковой Н.В., прослеживается расширенная вариативность педагогических подходов при развитии информационной компетентности среди будущих педагогов. Упомянутый автор предлагает рассмотреть педагогический подход к информационной компетентности со стороны рефлексивной позиции. По убеждению Кожушковой Н.В., рефлексивный подход позволяет потенциально изменить границы формирования рассматриваемой компетентности среди будущих педагогов [5, с. 49].

Разнообразие предлагаемых подходов и методик к развитию информационной компетентности формирует научную и педагогическую проблемы, которые состоят в необходимости сбалансировать информационную компетенцию и сохранение классического педагогического образования.

Целью статьи является выявление педагогических подходов для обеспечения сбалансированности между информационной компетентностью и классическим педагогическим образованием. Поставленную цель предполагается достичь при помощи следующих задач: рассмотреть сущность информационной компетентности в отношении будущих педагогов; выявить преимущества и проблемы, порождающиеся в результате интенсивного развития информационной компетентности у будущих учителей; определить фундаментальные ориентиры, при которых возможно сохранение лучших практик и результатов педагогической науки; разработать педагогические подходы к обеспечению сбалансированности между информационной компетентностью и классическим педагогическим образованием.

В целях раскрытия обозначенных научной и педагогической проблем в настоящей статье применены методы анализа, синтеза, обобщения и моделирования педагогических подходов.

Научная новизна настоящей статьи состоит в разработке педагогических подходов, которые способны сохранить педагогическое наследие при одновременном развитии информационной компетентности как главного навыка адаптации в современной образовательной системе.

Теоретическая значимость состоит в формировании теоретических предпосылок для проведения дальнейших прикладных исследований, связанных с развитием информационной компетентности при условии сохранения педагогического наследия.

Практическая значимость заключается в возможности адаптации каждым преподавателем университета предложенных в рамках настоящей статьи подходов при развитии информационной компетентности будущих учителей.

Образовательный процесс для будущих педагогов состоит из различных педагогических подходов, технологий и приемов, применяемых в рамках дисциплин и способных привести к максимально допустимой готовности будущего учителя к работе в образовательной организации. Информационная компетентность как комплекс знаний, навыков и умений применять информационные технологии в своей профессиональной активности постепенно становилась обязательным требованием по отношению к будущим педагогам [2, с. 14]. Если ранее, как это было указано в научных трудах того периода, информационная компетентность не являлась определяющим комплексом навыков, знаний и умений для будущего учителя, так как соответствующие дисциплины занимали незначительное учебное время, то в настоящее время вне зависимости от наличия учебного времени для информационных дисциплин исследуемая компетентность должна развиваться в рамках всех изучаемых образовательных курсов [10, с. 118]. Отличи-

тельной особенностью информационной компетентности для будущих учителей является не только способность применять информационные технологии, но и управлять ими в образовательном процессе, разрабатывать собственные информационные технологии, а также принимать активное участие в информатизации и цифровизации образовательного процесса общеобразовательной организации [6, с. 321]. Приведенный комплекс знаний, умений и навыков предполагает, что в рабочих программах всех преподавателей университета в обязательном порядке будет присутствовать информационный компонент. Практика показывает, что наличие информационного компонента уже становится недостаточным для развития информационной компетентности среди будущих учителей. Преподаватели университета в настоящее время должны строить образовательный процесс дисциплины не только для того, чтобы обучить будущих учителей пользоваться информационными технологиями как частью профессиональной активности в будущем [11, с. 198]. Для информационной компетентности также важно формирование типа мышления и личностных характеристик, которые в общности превращают будущего учителя в педагога с развитыми информационными компетенциями в соответствии с требованиями системы образования и ожиданиями общества [2, с. 25]. Установлено, что чтение печатных изданий способствует развитию памяти и навыков запоминания множества фактов вне зависимости от их хронологии. Кроме того, печатные издания развивают ассоциативную память, что позволяет будущему учителю строить причинно-следственные связи при осмыслении педагогической информации. Чтение мультимедийных средств информации, например электронных учебников, электронных учебных пособий или тематических статей в электронных периодических изданиях, обеспечивает ускорение освоения информации, которая в большинстве случаев будущими учителями не осмысливается и не запоминается [4, с. 50].

Вторая научная проблема связана с увеличением онлайн-консультаций в ущерб личным коммуникациям между педагогом и студентом. Расширение доступа к образованию при помощи интернет-пространства также ускоряет информационную компетентность, особенно если будущие учителя проходят обучение в дистанционном формате при одновременном проживании на удаленных территориях Российской Федерации [14, с. 32]. Личная коммуникация для будущего педагога важна тем, что он ориентируется на поведенческие реакции своего преподавателя в университете, обогащается вербальным и невербальным способами общения, учится воспринимать информацию на интуитивном уровне. Нередко педагоги в своей профессиональной активности вспоминают именно тех преподавателей университетов, с которыми у них сформировалась эффективная коммуникация, а также которые сумели передать им свое мировоззрение, подход к образовательному процессу, любовь к профессии и др. [13].

Информационная компетентность предполагает в большей степени сконцентрированное отношение к информации и активное использование технологий. Между тем при развитии информационной компетентности передача личностного потенциала преподавателя университета к будущим учителям остается за пределами рассматриваемой компетентности [7, с. 108].

Очередная научная проблема во многом связана с некоторым деструктивным соотношением других компетенций в пользу информационной компетентности. Будущие педагоги при активном использовании информационных технологий постепенно уходят от практики, которая продолжительное время была традиционной для студентов, например, конспектирование лекций. Установлено, что письмо и письменная речь развивают мышление человека и формируют его ассоциативные связи. В процессе развития информационной компетентности упомянутая ценность рефлексивной компетенции постепенно также утрачивается в образовательном процессе [9, с. 42].

В настоящее время не наблюдается расширенных дискуссий среди представителей педагогического сообщества о том, что будущие учителя должны сохранить обозначенную рефлексивную компетенцию, так как в будущем им предстоит не только обучать письму учащихся в начальной школе, но и формировать мышление среди всех представителей подрастающего поколения [8, с. 272]. Рассматриваемая научная проблема приводит к неизбежности акцентирования внимания на такой проблеме, как сохранение педагогического наследия будущими учителями. Ранее будущие учителя знакомились с выдающимися педагогами и их трудами в читальных залах библиотек, в настоящее время многие книжные фонды педагогической направленности оцифрованы. Таким образом, постепенно устраняется необходимость посещения будущими учителями библиотек и вдумчивого изучения содержательной части трудов выдающихся педагогов.

В настоящее время поисковая система интернет-пространства создала уникальные возможности для интенсивного нахождения определенной информации в педагогическом труде, однако практически избавила пользователей от необходимости прочтения научного труда в целом или раздела в данном научном труде для извлечения определенной мысли [12, с. 89]. Приведенные проблемы в рамках обучения будущих учителей создают необходимость формирования образовательной системы в университете, при которой информационная компетентность развивается рациональным путем. В то же время такая информационная система может позволить сохранить педагогическое наследие в сознании будущих учителей, а также сохранить классическое педагогическое образование, которое обеспечивало комплексную подготовку и осведомленность будущего педагога.

Следует понимать, что преследование двойной цели не означает уменьшение значимости классического педагогического образования по отношению к информационной компетентности или снижение внимания информационной компетентности в пользу классического образования для педагогов. Нынешнюю образовательную систему необходимо балансировать, как это было возможно в образовательном процессе в течение всей истории развития педагогической науки.

Технологичность образование должна оставаться инструментом для будущего педагога и образовательного процесса университета. Технологии не должны заменять личные коммуникации с преподавателями, комплексные мероприятия по развитию познавательной компетентности и развитие важных для педагога личностных навыков. [1, с. 54].

В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Российский государственный социальный университет» (ФГБОУ ВО РГСУ) образовательная система учитывает возможные деструктивные последствия чрезмерного акцентирования внимания в пользу исключительно информационной компетентности. В целях достижения баланса университет стремится к проведению для всех студентов, в том числе для будущих педагогов, проводить ежегодные обязательные студенческие мероприятия, отличительная особенность которых состоит в формировании тематических направлений, связанных с научными проблемами, которые подразумевают более детальное их изучение, включая печатные издания и архивные источники.

Второй подход ФГБОУ ВО РГСУ относится к проведению студентами исследовательской работы над источниками, требующими содержательного конспектирования, осмысления, личной консультации с преподавателем, и лишь затем с публичным обнародованием в информационном пространстве. На фоне развития преподавателями ФГБОУ ВО РГСУ информационной компетентности соблюдается обязательное правило при разработке студентами рефератов, докладов и курсовых проектов формировать собственные предложения и прогнозы в случаи игнорирования изучаемой проблемы, в том числе педагогической, и принятия предлагаемых студентом решений. Таким образом, преподаватели ФГБОУ ВО РГСУ стремятся балансировать между информационной компетентностью и сохранением педагогического наследия.

Положительные результаты применяемой ими практики позволяют сформировать педагогические подходы для будущих учителей на фоне необходимости развития информационной компетентности в процессе обучения.

Таким образом, возможно сохранение в образовательном процессе сбалансированности информационной компетентности и классического педагогического образования. Будущие учителя в процессе развития информационной компетентности продолжат более тщательное изучение педагогического наследия и его осмысления. Кроме того, будущие учителя продолжат, как и в предыдущие периоды, знакомство с важной информацией, содержащейся в архивных документах педагогической направленности. Сбалансированный подход позволит сохранить важную составляющую образовательного процесса, связанную с реализацией и развитием письменной речи среди студентов. Активное совершенствование информационной компетентности не будет утрачивать важных преимуществ письменной речи, что создаст гармоничное комбинирование информационной компетентности и письменной речи как вида познавательной деятельности.

Подход преподавателей ФГБОУ ВО РГСУ в действительности должен быть адаптирован и масштабирован среди других университетов, которые осуществляют подготовку будущих педагогов, ввиду того, что педагоги выполняют воспитательную функцию в образовательных организациях и формируют будущее поколение. Навык осмысления получаемой информации педагогической направленности также способствует информационной компетентности, в рамках которой будущие учителя научатся управлять информацией в публичном пространстве, отделять положительную информацию от деструктивной и смогут сформировать аналогичные навыки среди подрастающего поколения в будущем.

Практика преподавателей ФГБОУ ВО РГСУ, связанная с обязательными личными консультациями со студентами, полезна другим преподавателям университетов при обеспечении информационной компетентности элементами реальности. Будущий педагог должен понимать, что использование информационных технологий выступает лишь инструментами текущего и будущего образовательных процессов и не заменяет ценность личных коммуникаций в образовательных целях. Данный подход позволит обеспечить рационализацию развития информационной компетентности и корректному отношению к ИТ-инструментам со стороны будущих педагогов, которым впоследствии предстоит непосредственно взаимодействовать с представителями подрастающего поколения. Несмотря на то, что в настоящее время активно дискутируется вопрос о путях развития информационной компетентности, до сих пор отсутствует тенденция к планированию учебного времени, в равной степени достаточного для развития всех видов компетентностей, в том числе информационной. Прикладные исследования, которые осуществляются в настоящее время в связи с необходимостью развития информационной компетентности, не содержат данных и результатов, способных рационализировать учебное время всех преподавателей университета, перед которыми стоит задача подготовить информационно компетентного педагога.

Одним из решений обеспечения рационализации развития информационной компетентности наравне с другими видами компетентностей выступает разработка единых подходов и критериев в образовательных стандартах, направленных на подготовку будущих педагогов. Ценность образовательных стандартов

состоит в способности создавать ориентиры для осуществления качественного процесса обучения. Включение в образовательные стандарты разделов, посвященных направлениям развития информационной компетентности как отдельного, но не превалирующего вида компетентности, позволит осуществить подготовку будущих педагогов с учетом влияния информационных технологий и необходимости сохранения педагогического наследия.

Информационная компетентность в отношении подготовки будущих учителей ежегодно становится все более важной по мере информатизации и цифровизации системы образования. Полезность информационной компетентности доказана практикой и необходимостью адаптации будущего педагога в новой образовательной реальности. Вместе с тем необходимо своевременно воздействовать на образовательный процесс для того, чтобы сохранить ценность педагогического наследия, которое продолжительное время в университетах передавалось из поколения в поколение. Приведенный опыт ФГБОУ ВО РГСУ и его положительные результаты позволили разработать предложения по реализации педагогических подходов преподавателями университетов, которые осуществляют подготовку будущих учителей. Реализация и адаптация данных предложений позволит сбалансировать и обеспечить сохранность педагогического наследия, необходимого для освоения будущими педагогами, на фоне активного развития информационной компетентности. При этом рационализация отношения к информационной компетентности позволит сохранить педагогическое образование в соответствии с его изначальным основным целевым назначением. Развитие информационной компетентности с учетом ориентиров, связанных с классическими подходами, в совокупности может обеспечить подготовку педагога, адаптированного в соответствии с требованиями современной образовательной системы и общественного развития.

Библиографический список

1. Ачмизова С.Я. Особенности развития личности в образовательной системе. *Современные научные достижения и инновационные технологии в гуманитарной и технической сферах*: материалы внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и аспирантов. Международный инновационный университет, 2016: 53–55.
2. Балтынова А.Н., Тулекеева С.В. Роль цифровой компетентности педагогов в процессе цифровой трансформации образования. *Современные тенденции при обучении иностранному языку в XXI веке.* 2023; Т. 1, № 1: 12–19.
3. Баннова А.В. Взаимосвязь развития информационной компетентности и цифровизации образования. *Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики*. 2023; Выпуск 20: 24–26.
4. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Системно-содержательная компетентность и ее значение в социальной и профессиональной адаптации выпускников вуза. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета.* Серия: Педагогика, психология. 2023; № 1: 49–51.
5. Кожушкова Н.В. Инициирование рефлексивной позиции будущего педагога в процессе формирования информационно-аналитической компетентности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 72-2: 118–120.
6. Козаченко И.Г. Информационная компетентность учителя как условие эффективного решения профессиональных задач. *Шамовские чтения*. 2023; № 4: 321–325.
7. Курбанов Д.И. Современные тенденции в подготовке педагогических кадров. *Проблемы и перспективы развития спортивного образования, науки и практики.* 2023; № 11: 106–113.
8. Ланина С.Ю. Организация образовательного процесса при подготовке будущего учителя. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2023; № 1 (215): 271–274.
9. Минзарипов Р.Г., Шамсутдинова И.И. Цифровая компетентность молодежи в условиях глобальных изменений. *Казанский социально-гуманитарный вестник.* 2023; № 4 (61): 41–44.
10. Норкина Е.Л. Компетентностный подход к отбору содержания дисциплины «Информационные технологии в специальном образовании». *Вестник Марийского государственного университета*. 2013; № 12: 116–118.
11. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Особенности современного университетского образования будущих педагогов: проблема единства и вариативности образовательного пространства. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023; Т. 12, № 3 (47): 196–208.
12. Старцева Т.О. Формирование информационной культуры с использованием цифровой культуры. *Проблемы развития современного общества*. 2023; № 6: 87–90.
13. Токарева М.А., Пятач А.Н. Проблема подготовки студентов к информационно-коммуникативному взаимодействию в процессе реализации инновационных технологий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-4: 233–236.

References

1. Achmizova S.Ya. Osobennosti razvitiya lichnosti v obrazovatel'noj sisteme. *Sovremennye nauchnye dostizheniya i innovacionnye tehnologii v gumanitarnoj i tehnicheskoj sferah*: materialy vnutrivuzovskoj nauchno-prakticheskoj konferencii dlya prepodavatelej i aspirantov. Mezhdunarodnyj innovacionnyj universitet, 2016: 53–55.
2. Baltynova A.N., Tulekeeva S.V. Rol' cifrovoj kompetentnosti pedagogov v processe cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Sovremennye tendencii pri obuchenii inostrannomu yazyku v XXI veke.* 2023; T. 1, № 1: 12–19.
3. Bannova A.V. Vzaimosvyaz' razvitiya informacionnoj kompetentnosti i cifrovizacii obrazovaniya. *Aktual'nye problemy anglijskoj lingvistiki i lingvodidaktiki*. 2023; Vypusk 20: 24–26.
4. Bogdanova A.V., Glazova V.F. Sistemno-soderzhatel'naya kompetentnost' i ee znachenie v social'noj i professional'noj adaptacii vypusknikov vuza. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2023; № 1: 49–51.
5. Kozhushkova N.V. Iniciirovanie refleksivnoj pozicii buduschego pedagoga v processe formirovaniya informacionno-analiticheskoj kompetentnosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72-2: 118–120.
6. Kozachenko I.G. Informacionnaya kompetentnost' uchitelya kak uslovie `effektivnogo resheniya professional'nyh zadach. *Shamovskie chteniya.* 2023; № 4: 321–325.
7. Kurbanov D.I. Sovremennye tendencii v podgotovke pedagogicheskih kadrov. *Problemy i perspektivy razvitiya sportivnogo obrazovaniya, nauki i praktiki.* 2023; № 11: 106–113.
8. Lanina S.Yu. Organizaciya obrazovatel'nogo processa pri podgotovke buduschego uchitelya. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2023; № 1 (215): 271–274.
9. Minzaripov R.G., Shamsutdinova I.I. Cifrovaya kompetentnost' molodezhi v usloviyah global'nyh izmenenij. *Kazanskij social'no-gumanitarnyj vestnik*. 2023; № 4 (61): 41–44.
10. Norkina E.L. Kompetentnostnyj podhod k otboru soderzhaniya discipliny «Informacionnye tehnologii v special'nom obrazovanii». *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 12: 116–118.
11. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Osobennosti sovremennogo universitetskogo obrazovaniya buduschih pedagogov: problema edinstva i variativnosti obrazovatel'nogo prostranstva. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2023; T. 12, № 3 (47): 196–208.
12. Starceva T.O. Formirovanie informacionnoj kul'tury s ispol'zovaniem cifrovoj kul'tury. *Problemy razvitiya sovremennogo obschestva*. 2023; № 6: 87–90.
13. Tokareva M.A., Pyatach A.N. Problema podgotovki studentov k informacionno-kommunikativnomu vzaimodejstviyu v processe realizacii innovacionnyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-4: 233–236.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-344-347

Bazayeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Kvitkovskaya A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (Moscow, Russia), E-mail: eangelina@yandex.ru*
Smyslova G.A., *senior teacher, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: GSmyslova@synergy.ru*

STUDENTS' SELF-EDUCATION IN THE CONTEXT OF COLLABORATION OF THE EDUCATIONAL SPACE. The article reveals the importance of self-education in modern higher education and its implementation through the collaboration of the educational process. The authors emphasize that the basis of the ability to self-education is the need to obtain and analyze new knowledge, as well as the development of students' cognitive activity. The collaboration of the educational process, based on cooperation and teamwork of students, contributes to effective learning and the development of independent work skills. The main attention is focused on the need to use active forms of independent work and the use of a problem-based teaching method to stimulate the cognitive activity of students. The results of the study show that collaboration in the educational space is an effective tool for developing students' self-education and ensuring their successful adaptation and professional growth in modern society.

Key words: **students, self-education, cognitive activity, independent work, collaboration of the educational process, skill, teaching methods**

***Ф.У. Базаева**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
***А.А. Квитковская**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, E-mail: eangelina@yandex.ru*
***Г.А. Смыслова**, ст. преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: GSmyslova@synergy.ru*

САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛАБОРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Статья раскрывает важность самообразования в современном высшем образовании и его реализацию через коллаборацию образовательного процесса. Авторы подчеркивают, что в основе способности к самообразованию лежит потребность в получении и анализе новых знаний, а также развитие познавательной активности студентов. Коллаборация образовательного процесса, основанная на сотрудничестве и совместной работе студентов, способствует эффективному обучению и развитию навыков самостоятельной работы. Основное внимание акцентируется на необходимости использования активных форм самостоятельной работы и применении проблемного метода обучения для стимулирования познавательной активности студентов. Результаты исследования показывают, что коллаборация образовательного пространства является эффективным инструментом для развития самообразования студентов и обеспечения их успешной адаптации и профессионального роста в современном обществе.

Ключевые слова: **студенты, самообразование, познавательная активность, самостоятельная работа, коллаборация образовательного процесса, навык, методы обучения**

Актуальность исследования заключается в том, что в последние годы число обучающихся в условиях самообразования резко возросло. Особенно востребованным самообразование было во время пандемии. Необходимо понимать, что самообразование, с одной стороны, может рассматриваться как отдельная, самостоятельная форма обучения, как целостный процесс. С другой стороны, может выступать одним из компонентов образовательной системы.

В любом случае самообразование предоставляет широкие возможности для обучения, может быть применено при решении различных учебных задач, получении новых знаний и опыта [1–12].

Цели исследования – оценить возможности применения самообразования студентов в условиях коллаборации образовательного процесса.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия самообразования в современных исследованиях.
2. Выделить психолого-педагогические основы самообразования студентов.
3. Исследовать особенности подготовки студентов к самообразованию в условиях коллаборации образовательного процесса.
4. Охарактеризовать педагогические условия формирования готовности студентов к самообразованию.

Методы исследования, использовавшиеся при решении перечисленных выше задач, включают рефлексию собственного педагогического опыта авторов и анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи состоит в рассмотрении специфики процесса самообразования студентов в условиях коллаборации образовательного пространства современного вуза.

Теоретическая значимость – в расширении воззрений на самостоятельную работу студентов в контексте коллаборации образовательного пространства современного вуза.

Результаты исследования вносят существенный вклад в понимание сути самообразования, раскрывают его психолого-педагогические основы. Выделенные нами педагогические условия формирования готовности студентов к самообразованию в условиях коллаборации образовательного процесса позволят сделать процесс самообразования более эффективным и результативным.

Прежде чем начать рассмотрение данной темы, приведем базовые определения.

Под *самообразованием подразумевают компонент общей системы образования, при котором студенты самостоятельно организовывают деятельность по получению новых знаний, навыков и умений.*

При этом они самостоятельно планируют свою деятельность, оценивают ее эффективность без обращения к помощи обучающих лиц, преподавателей. В некоторых случаях преподаватель может консультировать студента, направлять его активность, однако организация самого процесса и ответственность за его результат возлагаются на самого студента.

Под *коллаборацией подразумевают сотрудничество, организацию совместной деятельности, направленной на достижение определенных целей, общих для участников.*

При этом люди, которые вступают в коллаборацию, объединяют усилия, распределяют ресурсы и сферу ответственности, обмениваются идеями, знаниями и навыками, стремятся к согласованию своих действий и достижению согласия по ключевым вопросам. Как правило, в условиях коллаборации всегда есть определенное лицо, которое руководит процессом. При этом форма руководства может быть различной. Важно отметить, что в условиях коллаборации все участники являются равноправными даже при наличии руководящего органа [3].

Соответственно, коллаборация образовательного процесса – это коллективная форма организации учебной деятельности, при которой студенты выполняют определенную задачу совместными усилиями, в процессе сотрудничества. При этом сотрудничество может проходить на различных уровнях – между отдельными обучающимися, между группами и подгруппами.

В педагогический процесс вовлекаются все участники – и педагоги, и студенты. По сути, это форма совместной деятельности по получению определенных знаний, решению определенных учебных задач [4].

Как отмечают А.П. Мишина, Н.А. Березова, Ю.Е. Каценко, А.А. Каренин, В.В. Черкашина [12], организация образовательного процесса по типу коллаборации основана на активном разнородном и разноплановом взаимодействии участников образовательных отношений:

- учебное взаимодействие самих обучающихся между собой,
- взаимодействие студентов и педагогов в процессе обучения,
- взаимодействие преподавателей друг с другом.

При этом взаимодействие включает в себя (рис. 1):

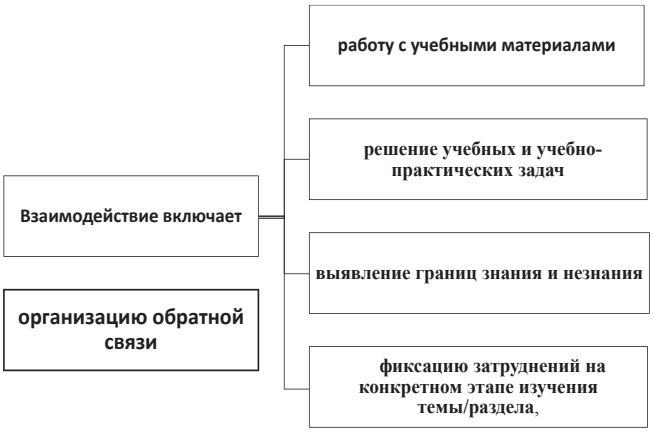


Рис. 1. Система взаимодействия при организации образовательного процесса по типу коллаборации

Активное взаимодействие позволяет реализовывать совместные научные проекты, а также апробировать и внедрять результаты фундаментальных исследований в экономику региона.

Коллаборативное пространство – та образовательная среда, в которой происходит профессиональное самоопределение и становление будущих специалистов различного профиля, позволяет выстроить студентам индивидуальную образовательную траекторию, персонализировать образование [12].

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) [2] выпускник должен обладать:

- достаточным запасом знаний,
- высоким уровнем грамотности,
- конкурентоспособностью,
- самостоятельностью,
- самоорганизацией,
- способностью к рефлексии.

Современные условия образовательного процесса претерпевают существенные изменения, особенно в области высшего образования.

Наблюдается переход к более гибким и индивидуализированным подходам к обучению, интеграция онлайн-образования и дистанционных технологий, а также увеличение важности практического применения знаний и навыков. Условия современного образовательного процесса существенным образом трансформируются. Общество становится более мобильным, отмечается высокий уровень занятости, интересы, индивидуальные запросы и потребности студентов существенно возрастают.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], учебный процесс может реализоваться с использованием различных форм и методов обучения. Студенты имеют право на выбор той формы обучения, которая им больше подходит, которая в большей мере удовлетворяет их образовательные потребности. Можно сочетать несколько форм обучения. Одной из форм обучения является самообразование.

Сегодня все чаще говорят о таком интегральном качестве личности, как способность к самообразованию. При этом под способностью к самообразованию понимают именно совокупность индивидуально-личностных качеств и характеристик, которые определяют способность действовать самостоятельно в процессе получения новых знаний. Самообразование представляет собой самостоятельный компонент целостной образовательной системы, без которого эффективное обучение невозможно. Без способности к самообразованию об эффективности образовательного процесса не может быть и речи, поскольку закрепление и усвоение знаний происходит преимущественно в процессе самообразования. Сегодня общество развивается стремительными темпами, активно внедряются инновации, информация быстро устаревает. Поэтому важно уметь учиться постоянно, в течение всей жизни. Человек должен уметь находить информацию, подвергать ее анализу, оценивать, критически переосмысливать, должен уметь формулировать выводы. Все это является основой процесса самообразования [4].

Проблема самообразования остро стоит в современной педагогике. Однако это не только педагогическая проблема, она является междисциплинарной и давно выходит за рамки педагогики. Самообразование определяет эффективность не только учебной, но и дальнейшей трудовой и профессиональной деятельности. Самообразование, по сути, представляет собой процесс обучения, который проходит на постоянной основе и способствует саморазвитию, самосовершенствованию, личностному росту. При этом отмечается постепенный переход от простого наблюдения к сложным умозаключениям, выводам, построению абстрактных моделей. Теория познания, или гносеологический процесс представляет собой основу самообразования. При помощи самообразования человек может усвоить новые для него знания.

Самообразование требует высокого уровня рефлексии. Человек нуждается в постоянной оценке своих знаний, действий, а этого можно достичь только при условии развитой рефлексии. Студент должен уметь ставить перед собой цели, планировать деятельность по достижению этих целей, подбирая при этом наиболее адекватные формы и методы обучения. Самообразование рассматривается как способность студента к организации собственной деятельности, как способность к достижению поставленной цели, способность корректировать свои действия в случае несоответствия между ожидаемыми и фактическими результатами [4].

В основе самообразования лежит, прежде всего, высокий уровень познавательной активности и потребность в постоянном развитии, совершенствовании. У человека изначально должен быть высокий уровень учебной мотивации, потребность в постоянном повышении уровня знаний. Это обязательно должен быть внутренний мотив, который способствует осуществлению поисковой деятельности. Мотив должен быть осознаваем: студент должен в полной мере понимать, для чего он выполняет определенные действия. Этот мотив должен осознаваться как личностно значимый, важный. Если же у человека преобладает внешняя мотивация, то есть человек не ощущает собственной потребности в развитии и получения знаний, такая мотивация является недостаточно устойчивой и эффективной.

В основе самообразования лежит принцип самостоятельного и добровольного выбора [7]. Для того чтобы осуществлять самостоятельную познавательную активность, необходима определённая образовательная среда, а также наличие исходных базовых знаний, на основе которых человек может разворачивать дальнейшую самостоятельную активность по поиску и анализу информации [5].

Необходимо учитывать, что процесс самообразования, хоть и является активностью самой личности по достижению конкретных образовательных целей и результатов, тем не менее происходит только в социуме. Именно поэтому эффективным является обучения в условиях коллаборации образовательного процесса. В основе самообразования лежит высокий уровень познавательной активности и высокая учебная мотивация.

Таблица 1

Ведущие составляющие процесса самообразования

№	Составляющие процесса самообразования	Их реализация
1.	познание о способах получения знаний	Осуществление рефлексии над когнитивными возможностями и действиями в процессе осуществления познавательной деятельности при самообразовании
2.	регуляция знаний	Совокупность различных видов деятельности, которым необходимы механизмы саморегуляции при решении различных проблем или же во время самого процесса обучения

Ряд педагогов-исследователей считают, что важнейшим элементом самообразования является способность учиться.

В процессе осуществления учебной деятельности должно включаться так называемое метакогнитивное мышление. Его суть заключается в том, что обучаемый в рамках данного типа мышления способен анализировать суть и характер собственных действий, предвидеть результаты этих действий и возможные варианты их последствий.

Метапознавательные процессы направлены на осуществление контроля при самообразовании и на возможную и необходимую коррекцию самообразовательной деятельности.

Все происходящие процессы при осуществлении самообразования возможно поделить на два основных подпроцесса (табл. 1).

Таким образом, можно представить этапы работы студента при самостоятельном решении возникающих учебных задач (табл. 2).

Таблица 2

Этапы работы студента при самостоятельном решении возникающих учебных задач

№	Этапы	Их содержание
1 этап	Постановка проблемы	Студент выдвигает задачу и соответствующие гипотезы
2 этап	Постановка цели	Определяется желаемый результат
3 этап	Обращение к опыту решения задач	Поиск методов, которые были использованы при решении аналогичных задач
4 этап	Планирование	Разделение задачи на составные части и построение последовательности действий для решения каждой из них
5 этап	Прогноз возможных ошибок	Анализ имеющегося плана действий на корректность
6 этап	Получение результата	Решение поставленной задачи

В качестве основных показателей высокого уровня познавательной активности выступает самостоятельность, активность, инициативность обучающихся, заинтересованное отношение к учебной деятельности, применение полученных знаний на практике.

Развитию познавательной активности способствует применение метода сотрудничества, коллаборация учебного процесса. Особое внимание уделяется использованию активных форм самостоятельной работы, применению проблемного метода обучения. Одним из эффективных средств повышения познавательной активности обучающихся является инновационная деятельность [3].

Результаты проведенного исследования позволили выделить и обосновать условия обеспечения готовности студентов к самообразованию. Для того чтобы сформировать у студентов готовность к самообразованию, учитель должен создать на уроках специальные педагогические условия, которые будут способствовать развитию у них познавательной активности, формированию у них самостоятельности.

Для этого необходимо тщательно продумать и создать целостную педагогическую систему, которая обеспечит студентам готовность к самообразованию. В основе целостной педагогической системы, направленной на формирование готовности студентов к самообразованию, лежит пять основных элементов.

Первый элемент – это необходимость чёткого определения цели и задач, на решение которых будет направлена основная деятельность и познавательная активность студентов.

Второй элемент – организация процесса обучения. Важно тщательно продумать основные этапы обучения, выбрать оптимальные средства, методы обучения, определить содержание обучения, что позволит с минимальными затратами достичь ожидаемых результатов.

Третий важный элемент – это обеспечение целостности педагогического процесса. Важно давать студентам как можно больше заданий, в которых они смогут проявить свою самостоятельность, инициативу, исследовать те вопросы и проблемы, которые беспокоят их, которые им близки и интересны.

Четвёртый элемент подразумевает, что работа должна проводиться поэтапно. То есть необходимо постепенно продвигаться от простого к сложному, решать все задачи постепенно и последовательно. При этом все этапы обучения должны быть взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Пятый элемент подразумевает необходимость разработки конкретных критериев, при помощи которых можно оценить эффективность и прогресс в усвоении знаний [4].

Таким образом, в основе способности к самообразованию лежит, прежде всего, потребность в получении и открытии новых знаний. Для формирования готовности и способности к самообразованию необходимо проводить поэтапную работу, в рамках которой все виды деятельности будут постепенно усложняться.

Шаг за шагом студенты пройдут путь саморазвития от простых репродуктивных видов деятельности, в рамках которых они будут усваивать и анализировать готовую информацию до сложных видов созидательной, исследовательской и творческой деятельности.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.12 № 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования*. Available at: https://fgosvo.ru/?ysclid=lqcbqhtqvj459631716
3. Айсувакова Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя. Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.
4. Бектасова Г.К. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания. *Педагогическое мастерство*: материалы VIII Международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2016: 3–4.
5. Бермус А.Г. *Практическая педагогика*: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство «Юрайт», 2023.
6. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Пулькина Е.Е. Современные педагогические технологии как основа проектирования образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 65-2: 79–81.
7. Исайкин И.В., Сухих Л.Э., Сорокопуд Ю.В. Эффективные способы использования информационно-коммуникативных технологий для повышения самообразовательной мотивации у студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97): 384–387.
8. Нагоева М.А., Бидова Б.Б. Структурно-функциональные характеристики самообразования. *Мир культуры, науки, образования*. 2018; № 3 (70): 192–193.
9. Роговская О.В. *Теоретические основы самообразования учащихся*. Available at: https://infourok.ru/statya-teoreticheskie-osnovy-samoobrazovaniya-uchashisya-4197779.html?ysclid=lf2myhwhd5129395107
10. Сухих Л.Э., Сорокопуд Ю.В., Ярычев Н.У. Роль самообразования и самовоспитания в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 72-4: 253–255.
11. Ярычев Н.У., Кахаров А.С. *Направленность внутриорганизационного обучения на подготовку молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы*. Кисловодск, 2015.
12. Мишина А.П., Березова Н.А., Каценко Ю.Е., Каренин А.А., Черкашина В.В. Коллаборативное пространство в развитии потенциала самоопределения студентов. *Ярославский педагогический вестник*. 2022; № 1 (124): 32–39.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.12 № 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya*. Available at: https://fgosvo.ru/?ysclid=lqcbqhtqvj459631716
3. Ajsuvakova T.P. Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.
4. Bektasova G.K. Kollaborativnaya sreda kak `effektivnaya forma organizacii uroka v usloviyah povysheniya kachestva obrazovaniya i vospitaniya. *Pedagogicheskoe masterstvo*: materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Moskva: Buki-Vedi, 2016: 3–4.
5. Bermus A.G. *Prakticheskaya pedagogika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Yurajt», 2023.
6. Bystrova N.V., Cyplakova S.A., Pul'kina E.E. Sovremennye pedagogicheskie tehnologii kak osnova proektirovaniya obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 65-2: 79–81.
7. Isajkin I.V., Suhih L.`E., Sorokopud Yu.V. `Effektivnye sposoby ispol'zovaniya informacionno-kommunikativnyh tehnologij dlya povysheniya samoobrazovatel'noj motivacii u studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97): 384–387.
8. Nagoeva M.A., Bidova B.B. Strukturno-funkcional'nye harakteristiki samoobrazovaniya. *Mir kul'tury, nauki, obrazovaniya*. 2018; № 3 (70): 192–193.
9. Rogovskaya O.V. *Teoreticheskie osnovy samoobrazovaniya uchaschihsya*. Available at: https://infourok.ru/statya-teoreticheskie-osnovy-samoobrazovaniya-uchashisya-4197779.html?ysclid=lf2myhwhd5129395107
10. Suhih L.`E., Sorokopud Yu.V., Yarychev N.U. Rol' samoobrazovaniya i samovospitaniya v processe professional'noj podgotovki buduschih pedagogov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72-4: 253–255.
11. Yarychev N.U., Kaharov A.S. *Napravlennost' vnutriorganizacionnogo obucheniya na podgotovku molodogo prepodavatelya kolledzha k proektirovaniyu individual'noj metodicheskoj sistemy*. Kislovodsk, 2015.
12. Mishina A.P., Berezova N.A., Kacenko Yu.E., Karenin A.A., Cherkashina V.V. Kollaborativnoe prostranstvo v razvitii potenciala samoopredeleniya studentov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022; № 1 (124): 32–39.

Статья поступила в редакцию 20.01.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-347-350

Bazayeva F.U., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: fubazaeva@mail.ru*
Kolomiets O.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kolomiets_o_m@staff.sechenov.ru*

METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF GAME FORMATS OF INTERMEDIATE ATTESTATION AT A UNIVERSITY. The process of studying at a university requires constant improvement and the search for new approaches to the assessment of students. For many years, intermediate certification was organized in the form of traditional written exams and testing, which did not always allow for a full assessment of students' knowledge. However, with the development of modern technologies and the emergence of new methodologies in education, there is a need to develop innovative game formats for intermediate certification that consider the characteristics of modern students and contribute to a more complete and objective assessment of their level of knowledge. The article describes not only the types of assessment, the content of disciplines and the qualities to be evaluated, but also various assessment methods, including the use of various types of games.

Key words: **intermediate certification, educational process, higher education, student, formative assessment, game, gamification**

Ф.У. Базаева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: fubazaeva@mail.ru*
О.М. Коломиец*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации» (Сеченовский университет), г. Москва, kolomiets_o_m@staff.sechenov.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ИГРОВЫХ ФОРМАТОВ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ В ВУЗЕ

Процесс обучения в вузе требует постоянного совершенствования и поиска новых подходов к оценке студентов. На протяжении многих лет промежуточная аттестация была организована в форме традиционных письменных экзаменов и тестирования, что не всегда позволяло полноценно оценить знания студентов. Однако с развитием современных технологий и появлением новых методологий в образовании возникает необходимость в разработке инновационных игровых форматов промежуточной аттестации, которые учитывают особенности современных учащихся и способствуют более полной и объективной оценке их уровня знаний. В статье даны характеристики не только видов оценивания, содержания дисциплин и качеств, подлежащих оцениванию, но и различных оценочных методик, в том числе и с использованием разного рода игр.

Ключевые слова: **промежуточная аттестация, образовательный процесс, высшее образование, студент, формирующее оценивание, игра, геймификация**

Переход высшего образования на многоуровневую систему вызвал переосмысление многих установившихся методов обучения и контроля. Новое поколение стандартов определило профессорско-преподавательский состав вузов, которые теперь рассматривают результаты образования как целостность сформированных компетенций, необходимых для развития будущей профессиональной деятельности выпускника. Поэтому система оценивания результатов учебного процесса, как промежуточных, так и итоговых, является одной из основных задач образовательной системы. Компетентный подход к итоговой оценке учебной деятельности студентов включает в себя как объем и качество теоретических знаний, так и профессиональные компетенции – степень сформированности практических профессиональных навыков и умений. Но так как в основе этих аспектов, как правило, лежат субъективные факторы (мотивация, личностные

Таблица 1

№	Виды оценивания	Их характеристика	Основная цель данных видов оценивания
1.	Диагностическое оценивание	Проводится преподавателем перед началом обучения с целью определения исходного уровня знаний и умений студентов, является оценивающим средством промежуточных этапов обучения, выявляя степень освоения конкретного учебного материала и определяя необходимость дополнительных занятий	Этот вид оценки необходим как педагогам для корректировки индивидуальных планов студентов, так и для самих обучающихся для самоконтроля целенаправленности обучения
2.	Формирующее оценивание	применяется весь период обучения для понимания прежде всего самими студентами уровня освоения дисциплинарных знаний. В качестве инструментов и методов формирующего оценивания выступают различные контрольные работы, тестирование, викторины и массовые опросы студентов	Понимая свои учебные проблемы, студенты могут самостоятельно откорректировать учебную деятельность и направить силы на недостаточно изученный материал. Кроме того, положительный результат промежуточного оценивания значительно повышает самооценку студентов, прибавляет уверенности в собственных силах и мотивирует на постановку и достижение новых учебных целей. Преподаватели имеют возможность объективно взглянуть на общий уровень сформированности знаний студентов на той или иной стадии изучения дисциплины и своевременно откорректировать учебный процесс
3.	Суммативное оценивание	используется для оценки конечных результатов обучения, то есть для определения уровня достижения целей обучения. Оно проводится в конце учебного периода или после завершения определенного этапа обучения. Результаты суммативного оценивания могут использоваться при принятии решений о переводе на следующий уровень обучения, выдаче сертификатов или дипломов, а также при принятии решений о трудоустройстве	Суммативное оценивание помогает преподавателям и студентам понять, насколько успешно были достигнуты поставленные цели и задачи, а также определить дальнейшие направления развития

качества студентов), выбрать систему оценки крайне затруднительно. Современная практика до сих пор не располагает достаточным количеством критериев и точек отсчета для объективной оценки деятельности студентов вузов, что и обусловливает актуальность настоящей темы [1–8].

Цель статьи – рассмотрение практических и теоретических аспектов использования игровых форматов для оценки знаний и компетенций студентов, а также их влияние на повышение мотивации и активности обучения.

Задачи: описать ключевые методологические подходы, на которых базируется современный процесс оценивания образовательных результатов в условиях высшего профессионального образования; определить роль игрофикации в образовательном процессе; охарактеризовать методологические особенности использования игровых форм обучения как средства оценивания образовательных результатов студентов.

Методы исследования: анализ специальной научной и методической литературы по вопросам обучения в условиях высшего образования.

Научная новизна: статья обращается к практическим аспектам использования игровых форматов для оценки студентов. Игровые форматы могут быть новым и инновационным подходом в проведении промежуточной аттестации, поскольку они представляют альтернативные и интерактивные методы оценки, которые способствуют активизации студентов и повышению их мотивации к обучению.

Теоретическая значимость статьи заключается в обосновании целесообразности использования игровых форм как средства оценивания в рамках промежуточной аттестации.

Практическая значимость состоит в представленной вариации использования игровых форматов для оценки результатов обучения у студентов, которые при более детальной методологической доработке и разработке методических рекомендаций могут использоваться преподавателями в качестве средства создания учебных проектов, тренингов и практических семинаров.

Одним из мощных трендов современного образования является игрофикация, то есть использование игровых средств и форм для неигровых целей, прежде всего для целей обучения. Игровые технологии довольно широко распространены в высшей школе, так как позволяют повысить уровень мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения, объединяют в себе воспитательные, коммуникативные, рефлексивные, обучающие и развивающие функции и открывают широкие возможности для формирования общих и профессиональных компетентностей будущих специалистов. Соответственно, игра как организационная рамка и дидактическое средство может решать обозначенные выше проблемы промежуточной аттестации, однако на данный момент примеры проведения зачетов и экзаменов в виде игры единичны.

Следует выделить несколько видов оценивания студентов (табл. 1).

Итак, как мы можем заметить в системе высшего образования, широко используется совокупность теоретических подходов и форматов для промежуточной аттестации, позволяющих оценивать образовательные результаты студентов. Форма зачетов и экзаменов должна позволять не просто оценивать реальные знания и компетенции, но и быть комфортной для преподавателей и студентов.

В нынешней социальной действительности нельзя не учесть участие цифровых технологий и клиповой культуры в нашей повседневной жизни, а это существенно отражается на формировании нового поколения – поколения миллениалов (Y), которые в настоящее время вступают в высшие учебные заведения с целью получения высшего образования. Характерной чертой этих молодых людей является относительно низкая степень внимания и концентрации, что означает, что образовательный процесс не может быть осуществлен в традиционном формате, а требует привлечения новейших актуальных технологий. В современной системе образования применяются подходы, такие как образование на протяжении всей жизни (lifelong-learning (LLL)), дистанционное обучение, обучение с использованием электронных средств (e-learning) и другие. Активно применяются игровые образовательные технологии, которые обладают несомненными преимуществами и перспективами в обучении, соответствуют потребностям современных студентов, позволяют учесть их индивидуальные особенности и стимулируют использование аналитических и креативных навыков. Важно отметить, что эти технологии могут быть использованы как в присутственном, так и в онлайн-режиме, что позволяет объединить реальный и виртуальный миры, создавая новую коммуникационную модель – Phygital (фиджитал) [6].

Сегодня уже обычным в образовательной системе термином становится термин «геймификация» (от англ. gamification), в русском варианте «игрофикация», предусматривающий применение игровых технологий и отдельных элементов игры в образовательном процессе [8]. Говоря об игрофикации, мы опираемся на определение К. Каппа, что игрофикация – это процесс применения игровых элементов и механик в неигровых контекстах, таких как бизнес, образование, здравоохранение и т. д. Основные идеи Карла Каппа заключаются в том, что игрофикация способствует более эффективному усвоению знаний разных типов – декларативных, концептуальных и процедурных, игроков мотивируют любопытство, фантазия, удовольствие от преодоления трудностей и желание контролировать ситуацию, внутренняя мотивация (участие в игровом процессе) оказывается более сильной, чем внешняя (заработанные очки), а наиболее эффективные игры используют оба типа мотивации. Автор-исследователь И. Нефедьев дополняет это понимание и определяет игрофикацию как введение дополнительных игровых правил в существующий контекст [7]. При этом выделяются следующие ведущие цели игрофикации [2] (табл. 2).

Таблица 2

Ведущие цели игрофикации

цели		
1. Развитие определенных навыков и умений в процессе игры	2. Контроль над наличием, приобретением и развитием этих навыков и умений	3. Решение сложных задач, направленных на формирование компетенций и их последующую оценку

Таким образом, работая над проектом, мы вводим игровые правила в уже существующую систему, экзамен в этом случае остаётся экзаменом с соответствующими целями и критериями оценивания. В процессе игры, имитирующей реальность, человек имеет возможность как приобрести новый для себя опыт взаимодействия в ранее незнакомых условиях деятельности, так и повысить уровень уже имеющихся у него разного рода компетенций [3]. Такая характеристика позволяет активно включать игру в процесс обучения. Игрофикация существенно поднимает мотивационную составляющую образовательного процесса, меняет устоявшуюся модель взаимодействия студентов с преподавателями, меняя главенствующую информационную составляющую на возможность диалога [2].

Таблица 3

Основные Критериями оценки эффективности форм промежуточной аттестации

№	Критерии
1.	Соответствие формы промежуточной аттестации целям обучения и учебному плану. Цель промежуточной аттестации – оценить промежуточные и окончательные результаты по дисциплинам и модулям, соответственно, форма аттестации должна также отвечать данным целям
2.	Оценка знаний, умений, компетенций студентов в соответствии с образовательной программой и ее содержанием. Соответственно, критерии оценивания студентов должны по возможности объективно отражать объем и качество усвоенного учебного материала относительно имеющихся обязательных минимальных требований, предусмотренных учебной программой
3.	Объективность оценки, которая должна быть основана на четких критериях и независимости оценщиков. Объективная оценка учебных достижений студентов требует учета мнения преподавателя, самооценки студента и внешней оценки третьей стороны. Каждый из этих источников имеет свои особенности и недостатки, поэтому важно, чтобы все три мнения были учтены при выставлении оценки [3].
4.	Предполагается, что система оценивания должна быть объективной и справедливой, учитывать, как теоретические знания, так и практические навыки студента. Преподаватель должен быть четким в своих требованиях и критериях оценки, чтобы студенты знали, что от них ожидается, как они будут оцениваться
5.	Своевременность проведения промежуточной аттестации, чтобы студенты могли получить обратную связь и внести необходимые коррективы в свою учебную деятельность. Согласно Положению о промежуточной аттестации, расписание сессии составляется согласно календарному плану соответствующей образовательной программы и доводится до сведения преподавателей и студентов не позднее чем за 2 недели до начала сессии
6.	Учет индивидуальных особенностей студентов, таких как их уровень подготовки, интересы и способности, тревожность
7.	Способность формы промежуточной аттестации мотивировать студентов на изучение предмета и повышение уровня знаний. Успешность обучения зависит от многих факторов, включая мотивацию студента, качество преподавания и объективность оценки. Поэтому важно создавать оптимальные условия для обучения и учитывать мнение всех заинтересованных сторон, чтобы обеспечить успешность обучения и дальнейший профессиональный рост студентов

Большой популярностью в вузах пользуются деловые игры. Деловая игра позволяет воссоздать ситуации, в которых обучающиеся смогут проявить свои компетенции, а разные роли в игре позволяют проиграть ситуацию с разных позиций. Эти свойства игры значительно повышают познавательную активность студентов к освоению учебной дисциплины. Для проверки же полученных знаний хорошо подходит интеллектуальная игра. Но внедрение игрофикации в массовую практику на сегодняшний день крайне затруднительно, так как до сих пор не сформирована общая систематизированная база игровых методик. Преподаватели высшей школы и студенты не имеют возможности ни ознакомиться с игровыми образовательными практиками, ни дать разработчикам обратную связь для оперативного устранения недостатков и методологической модификации.

Г.А. Банных [1], проанализировав исследования специалистов департамента Массачусетского технологического университета в области игрофикации образования, выделил целый ряд игровых функций, способных разнообразить и усовершенствовать учебный процесс, а также значительно повысить его эффективность: игра как способ создать инновацию; как способ получить знания из отдельных отраслях; игра как симуляция; как способ дискуссии; игра как овладение практическими навыками; как способ ролевого поведения; как способ рефлексии; как задание для исследований и т. д. Сегодня можно выделить целый ряд причин отсутствия игровых технологий в педагогической практике высших учебных заведений:

– недостаточная компьютерная грамотность педагогов,
– не всегда современное технологическое оснащение вузов,
– отсутствие русифицированных игровых обучающих платформ, что существенно ограничивает возможность широкого использования уже имеющихся методик.

Все эти трудности, безусловно, возможно преодолеть, переняв опыт использования стандартных, уже отработанных игровых сценариев в различных образовательных дисциплинах. При создании образовательных программ для студентов высшей школы разработчики уделяют много внимания их оценочным функциям. Применение инновационных технологий позволяет постоянно контролировать как промежуточные результаты обучения, так и окончательное качество усвоения студентами учебного материала, а также степень сформированности у них необходимых профессиональных навыков и умений. Иными словами, оценочные средства позволяют выявить как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовки студента, демонстрирующие владение компетенцией в конкретной практической ситуации.

Эффективность оценивания образовательных результатов является серьезной психолого-педагогической проблемой. Критериями оценки эффективности форм промежуточной аттестации являются следующие пункты (табл. 3).

Таким образом, современные оценочные средства должны быть не только адекватными содержанию дисциплины или модуля, но и быть максимально экологичными для всех участников образовательного процесса, повышать познавательную активность студентов, стимулировать их дальнейшее развитие, снижать временные затраты и стрессовость ситуации оценивания.

Анализ теоретической литературы показал, что вопросами недостатков типичных форм промежуточной аттестации, такими как возможность проверки знаний всего содержания курса, проблема списывания на экзамене, сегодня задаются многие преподаватели высшей школы. Проблема разработки эффективной формы промежуточной аттестации на сегодняшний момент очень актуальна. Наиболее популярной формой промежуточной аттестации остается теоретический экзамен, хотя последние годы активно внедряется такие формы, как представление портфолио, защита проекта, решение кейсов. При этом игры в качестве формы промежуточной аттестации используются редко, хотя в образовательном процессе используются довольно активно. Стоит констатировать, что приобщение геймификации к сфере традиционного образования является ярко выраженной тенденцией. Оценивается, что внедрение игровых методик в контекст высшего образования имеет вероятность значительного повышения общего уровня подготовки студентов с приоритетным воздействием на следующие показатели: активизация запросов, направленных на развитие компетенций, отвод от строгой формализации в сфере образования, подготовка студентов к условиям неопределенности и повышенного риска, формирование способности принимать нетривиальные и конструктивные решения, установление инновационных коммуникативных структур в информационном и физическом пространстве.

Библиографический список

1. Банных Г.А. Геймификация в университетском образовании: сравнительный анализ практик. *Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий*: материалы III Международной научно-практической конференции. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2017: 277–280.
2. Бахметьева И.А., Яйлаева Р.Н. Игрофикация в образовании. *Коллоквиум-журнал.* 2019; № 21 (45). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/igrofikatsiya-v-obrazovanii
3. Факторович А.А. Ценностные приоритеты современных преподавателей вуза. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия IV: Педагогика. Психология. 2011; № 4: 46–52
4. Ершова И.В., Енькова Е.Е. Промежуточная аттестация магистрантов: от нормативной модели к объективной процедуре оценки образовательного результата. *Вестник университета имени О.Е. Кутафина*. 2018; № 3 (43). Avaialble at: https://cyberleninka.ru/article/n/promezhutochnaya-attestatsiya-magistrantov-ot-normativnoy-modeli-k-obektivnoy-protsedure-otsenki-obrazovatelnogo-rezultata
5. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в ВУЗе. *Европейский журнал социальных наук.* 2014; № 5-1 (44): 152–159.
6. Козлова Ю.Б. Геймификация в системе современного высшего образования: теоретические основы и практическая значимость. *История и педагогика естествознания.* 2022; № 1. Avaialble at: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya-teoreticheskie-osnovy-i-prakticheskaya-znachimost
7. Нефедьев И., Бронникова М. *Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру!* Москва: Издательство «АСТ», 2019.
8. Поддубная Я.Н., Котов К.С., Слукина А.А. Парадигма развития гейминга в образовательной системе вуза: история и перспективы. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021; № 9-3 (111). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-razvitiya-geyminga-v-obrazovatelnoy-sisteme-vuza-istoriya-i-perspektivy

References

1. Bannyh G.A. Gejmifikaciya v universitetskom obrazovanii: sravnitel'nyj analiz praktik. *Strategii razvitiya social'nyh obschnostej, institutov i territorij*: materialy III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina, 2017: 277-280.
2. Bahmet'eva I.A., Yajlaeva R.N. Igrofikaciya v obrazovanii. *Kollokvium-zhurnal*. 2019; № 21 (45). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/igrofikatsiya-v-obrazovanii
3. Faktorovich A.A. Cennostnye prioritety sovremennyh prepodavatelej vuza. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya. 2011; № 4: 46-52

4. Ershova I.V., En'kova E.E. Promezhutochnaya attestaciya magistrantov: ot normativnoj modeli k ob`ektivnoj procedure ocenki obrazovatel'nogo rezul'tata. *Vestnik universiteta imeni O.E. Kutafina*. 2018; № 3 (43). Avaialble at: https://cyberleninka.ru/article/n/promezhutochnaya-attestatsiya-magistrantov-ot-normativnoy-modeli-k-obektivnoy-protsedure-otsenki-obrazovatelnogo-rezultata
5. Kagermazova L.C., Abakumova I.V. Kompetentnostnyj podhod v professional'noj podgotovke buduschego uchitelya v VUZe. *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk*. 2014; № 5-1 (44): 152-159.
6. Kozlova Yu.B. Gejmifikaciya v sisteme sovremennogo vysshego obrazovaniya: teoreticheskie osnovy i prakticheskaya znachimost'. *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya*. 2022; № 1. Avaialble at: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-sisteme-sovremennogo-vysshego-obrazovaniya-teoreticheskie-osnovy-i-prakticheskaya-znachimost
7. Nefed'ev I., Bronnikova M. *Igrofikaciya v biznese i v zhizni: prevrati rutinu v igru!* Moskva: Izdatel'stvo «AST», 2019.
8. Poddubnaya Ya.N., Kotov K.S., Slukina A.A. Paradigma razvitiya gejminga v obrazovatel'noj sisteme vuza: istoriya i perspektivy. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2021; № 9-3 (111). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-razvitiya-geyminga-v-obrazovatelnoy-sisteme-vuza-istoriya-i-perspektivy

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-350-352

Hasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

THE USE OF REFLECTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION. The article atudies reflective educational technologies in university training for future preschool education teachers. First of all, the work reveals the specifics of functioning of modern society, in which it seems necessary to integrate such technologies into the specified process. The researcher presents the meanings of notions "reflection" and "professional reflection". The key functions of reflection in the system of training future preschool education teachers are determined. The work considers some of its properties as an effective pedagogical technology. The study investigates the process of introduction of reflexive technologies into the educational process and what features of its main stages can be. In addition, some attention is paid to the study of their capabilities in the widespread implementation of distance and blended learning programs context.

Key words: **higher education, higher pedagogical education, primary school teacher training, professional reflection, reflective technologies in higher education**

Д.И. Гасанова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещаются наиболее существенные особенности процесса использования рефлексивных образовательных технологий в ходе подготовки будущих педагогов дошкольного образования на ступени вуза. Для этого в первую очередь демонстрируются особенности функционирования современного общества, при которых представляется необходимой интеграция в указанный процесс таких технологий. Затем раскрывается суть понятий «рефлексия» и «профессиональная рефлексия». Определяются ключевые функции рефлексии в системе подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Рассматриваются некоторые её свойства как действенной педагогической технологии. Изучаются особенности основных этапов внедрения рефлексивных технологий в учебно-воспитательный процесс. Кроме того, определённое внимание уделяется исследованию их возможностей в условиях широкой реализации программ дистанционного и смешанного обучения.

Ключевые слова: **высшее образование, высшее педагогическое образование, обучение педагогов начальной школы, профессиональная рефлексия, рефлексивные технологии в высшем образовании**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, подтверждается результатами анализа требований к системе профессиональных и личностных компетенций педагогического работника, выдвигаемых современным обществом (Н.В. Борисова, Е.В. Быстрицкая, М.И. Воловикова, Д.И. Воронин, А.Л. Журавлев, С.Д. Неверкович). При возможности почти мгновенного доступа к любой необходимой информации ведущую роль играет не вооружение будущего специалиста в области дошкольного образования системой знаний, а формирование у него профессионального мышления (В.С. Агапов, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, Л.А. Рудкевич).

Такой подход к подготовке педагогов с определённой вероятностью будет способствовать высокой результативности их профессиональной деятельности в дальнейшем [1, с. 98]. Его успешная реализация, в свою очередь, подразумевает интенсификацию поисков и интеграции в образовательный процесс новых методов и технологий обучения [2, с. 26]. В частности, интерес вызывает внедрение рефлексивных технологий [3, с. 124].

Возможностям, присущим этим, последним, на современном этапе развития системы высшего педагогического образования, посвящено настоящее исследование.

Таким образом, его цель – освещение основных особенностей применения рефлексивных технологий в процессе подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Указанной цели соответствуют следующие задачи:

– раскрыть суть понятия «профессиональная рефлексия»;

– определить основные функции рефлексии в системе подготовки будущих педагогов дошкольного образования;

– рассмотреть её в значении действенной педагогической технологии;

– изучить особенности основных этапов внедрения рефлексивных технологий в учебно-воспитательный процесс;

– исследовать их возможности в условиях реализации программ дистанционного и смешанного обучения.

Методы исследования, применявшиеся по ходу решения этих задач, включали:

– анализ собственного педагогического опыта автора;

– изучение широкого круга специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в рассмотрении профессиональной рефлексии как основы для реализации ряда эффективных педагогических технологий.

Теоретическая значимость состоит в изучении ключевых особенностей интеграции рефлексивных технологий в процесс подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Практическая значимость видится в рассмотрении их возможностей как средства реализации программ дистанционного и смешанного обучения.

Большинство современных авторов склонны трактовать термин «рефлексия» как процесс анализа субъектом собственной деятельности и уровня её результативности (Т.М. Алиева, М.Р. Бекова, В.Ю. Дударева, М.С. Мириманова, И.В. Семенов, Т.В. Савинова, Р.Р. Сюбаева). В контексте же реализации педагогом его профессиональных обязанностей таковая может рассматриваться в качестве одного из профессионально значимых качеств личности (Н.В. Гончарова, Н.В. Емелина, О.В. Калашникова, А.В. Карпов).

Это качество составляет основу для формирования социально-перцептивных и коммуникативных способностей будущего педагога дошкольного образования [4, с. 35]. Оно обусловливает уровень его профессионального самосознания (А.А. Воронцова, А.А. Кузнецова, Б.Д. Парыгин, Н.А. Соловьева, П.А. Шавир). По своей природе данная черта профессионального портрета является интегративной. Сложность её структуры обусловлена индивидуальными психофизиологическими, личностными особенностями, а также способностями и знаниями конкретного педагога [5, с. 38].

По причине неоднородности структуры интересующей нас характеристики в работах, затрагивающих различные аспекты процесса подготовки будущих педагогов дошкольного образования на этапе высшего образования, наблюдается определённый плюрализм касательно её сущности. Действительно, различными авторами профессиональная рефлексия рассматривается в следующих качествах:

– психологическая структура, обеспечивающая профессиональный и личностный рост будущих педагогов дошкольного образования (М.И. Каргин, О.А. Ходыкина, В.В. Шутова);

– механизм, правильное функционирование которого обеспечивает скорейшее профессиональное самопознание студентов педагогических вузов (И.Б. Буянова, Н.А. Вдовина, С.Н. Горшенина, М.А. Кечина, Т.В. Савинова, Р.Д. Чуманина).

Так или иначе, но степень проявления рассматриваемой черты профессионального портрета зависит от ряда факторов. В числе этих, последних, необходимо выделить:

– уровень самоконтроля будущего педагога системы дошкольного образования [6, с. 39];

– степень успешности освоения им соответствующей образовательной программы;

– развитие морально-нравственных качеств и ценностных ориентиров личности [7, с. 18–19].

На настоящем этапе разработки соответствующей проблематики можно с определённой долей уверенности говорить о четырёх основных функциях профессиональной рефлексии в системе подготовки будущих специалистов интересующего нас профиля на этапе вуза (табл. 1).

Таблица 1

Функции профессиональной рефлексии в процессе вузовской подготовки педагогов дошкольного образования

Наименование	Влияние на образовательный процесс
Наращивание возможностей для реализации индивидуального подхода к обучению	Расширение проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий по ходу обучения будущих педагогов дошкольного образования [8, с. 64]
Повышение значимости личности	Придание субъект-субъектного характера учебно-воспитательному процессу [1, с. 99]
Стимуляция осознанного стремления участников образовательных отношений к систематическому совершенствованию собственных профессиональных и личностных компетенций [3, с. 126]	Скорейшая адаптация методологии, инструментальной базы и, как следствие, результатов подготовки будущих педагогических работников к требованиям современного общества
Развитие студентов как будущих профессионалов, характеризующихся высоким уровнем рефлексии	Формирование у обучающихся способности к объективному анализу своих профессиональных достижений и неудач, что позволит им находить эффективные решения различных ситуаций, возникающих в ходе учебной, а затем – профессиональной деятельности [7, с. 17]

Теперь следует рассмотреть рефлексию как действенную педагогическую технологию. В данном качестве она оказывает особенно мощное влияние на развитие у студентов способности к размышлениям, направленным на себя, анализу собственных состояний, поступков, действий, случившихся событий и своей роли в них [2, с. 28]. Таким образом, в рефлексивной модели образования фокус учебной деятельности направляется не на усвоение определённой информации, но на глубокое осмысление характеристик исследуемых явлений и процессов [8, с. 67].

В данной связи мы можем выделить несколько видов рефлексии (табл. 2).

В ходе профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования возможна направленность рефлексии на:

– анализ содержания образовательных программ и учебной информации (Е.А. Колганов, М.Ю. Лехмус, Р.М. Сафуанов);

– понимание и регулирование настроения и эмоционального состояния субъектов образовательных отношений;

Таблица 2

Виды рефлексии

Виды	Сферы проявления	Реализация по ходу образовательного процесса
Духовная	Только индивидуально	Средство самопознания личности
Нравственная		
Интеллектуальная	Индивидуально или в групповом формате [5, с. 41]	Способ мышления студента
		Форма его теоретической деятельности
Физическая		Отражение внутренних особенностей личностных состояний [6, с. 42]
Сенсорная		

– анализ результатов реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы [1, с. 100].

Эффективное применение рефлексивных технологий по ходу подготовки профессионалов интересующего нас профиля связано с целеполаганием [9, с. 8]. Постановка целей обучения предполагает дальнейшую рефлексию его хода, характеризующуюся осознанием основных черт процесса достижения поставленной цели [10, с. 108]. Таким образом, рефлексивные технологии представляют собой одновременно итог и основу для постановки и достижения целей образовательной деятельности (С.В. Журавлева, Г.И. Ибрагимов, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов и др.). При этом необходимо систематическое комбинирование технологий целеполагания и рефлексии в ходе реализации различных форм аудиторной и внеаудиторной работы [6, с. 45]. Так, будущие специалисты смогут самостоятельно формировать собственные учебные, а позднее – и профессиональные цели [10, с. 118].

В связи с задачами настоящего исследования необходимо сказать и о процессе внедрения рефлексивных технологий в подготовку будущих педагогов начального образования. Он включает этапы:

– предметной, дорефлексивной деятельности;

– исследования последовательности действий с точки зрения её эффективности [9, с. 10–11];

– формулирования результатов рефлексивной деятельности и выдвижения гипотез относительно дальнейшей активности;

– проверки вышеуказанных гипотез по ходу дальнейшей учебно-воспитательной работы [11, с. 9].

В последнее десятилетие, особенно после принятия мер по профилактике и борьбе с пандемией COVID–19, широкое распространение получили технологии дистанционного и смешанного обучения [4, с. 33]. В русле их реализации применение рефлексивных технологий в системе педагогического образования также представляется целесообразным [12]. В данном контексте рефлексивные технологии выступают, прежде всего, в качестве механизма самопознания будущим специалистом собственной деятельности [11, с. 11]. Их реализация позволяет всем участникам образовательного процесса осуществлять эффективный контроль над ходом и достижением результатов учебного процесса [12].

Таким образом, для подготовки будущих педагогов дошкольного образования к эффективной реализации профессиональных обязанностей в современном мире необходимым является развитие у них системы личностных компетенций, в том числе профессионального мышления. В свою очередь, действенным средством такового могут выступать рефлексивные технологии.

Их интеграция в образовательный процесс вузов, реализующих соответствующие программы, с большой вероятностью позволит интенсифицировать процессы профессионального и личностного роста учащихся. Определённая эффективность присуща таким технологиям также при реализации дистанционной и смешанной моделей обучения специалистов соответствующего профиля.

Библиографический список

1. Рахимова А.Э., Ратнер Ф.Л. Потенциал цифровой образовательной среды в современном педагогическом процессе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 98–100.
2. Казакова Ю.А. Диагностика самоактуализации личности с целью формирования социальной инициативности у студентов педагогического вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 26–28.
3. Шестакова Л.С. Реализация рефлексивных образовательных технологий в процессе профессионального образования. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия: Педагогика и психология. 2023; Выпуск 2 (318): 122–128.
4. Зайцева А.А. Технологии дистанционного обучения. *Теория и практика современной науки.* 2023; № 8 (98): 33–36.
5. Савинова Т.В., Сюбаева Р.Р. Личностная рефлексия как фактор саморазвития будущего педагога. *Учебный эксперимент в образовании.* 2020; № 4 (96): 36–42.
6. Ушакова Е.Г. К проблеме формирования рефлексии у педагогов. *Вестник МГПУ.* Серия: Педагогика и психология. 2020; № 2 (52): 38–45.
7. Анфилатов Н.Г. Особенности рефлексии как компонента профессиональной деятельности преподавателя. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 2 (204): 17–20.
8. Базаева Ф.У. Профессиональная рефлексия будущих педагогов и способы её развития. *Наука. Образование. Современность.* 2020; № 1-2: 63–68.
9. Белогуров С.В. К вопросу об организации проектной деятельности в вузе: из опыта работы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 8–11.
10. Козилова Л.В. Профессиональное саморазвитие преподавателя педагогического вуза в условиях трансформации образовательной среды. *Педагогика и просвещение.* 2020; № 4: 106–121.
11. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы. *Казанский педагогический журнал.* 2020; № 3 (140): 8–18.
12. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя.* Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.

References

1. 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.
2. Kazakova Yu.A. Diagnostika samoaktualizacii lichnosti s cel'yu formirovaniya social'noj iniciativnosti u studentov pedagogicheskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 26-28.
3. Shestakova L.S. Realizaciya refleksivnyh obrazovatel'nyh tehnologij v processe professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2023; Vypusk 2 (318): 122-128.
4. Zajceva A.A. Tehnologii distancionnogo obucheniya. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki.* 2023; № 8 (98): 33-36.
5. Savinova T.V., Syubaeva R.R. Lichnostnaya refleksiya kak faktor samorazvitiya buduschego pedagoga. *Uchebnyj `eksperiment v obrazovanii.* 2020; № 4 (96): 36-42.
6. Ushakova E.G. K probleme formirovaniya refleksii u pedagogov. *Vestnik MGPU*. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2020; № 2 (52): 38-45.
7. Anfilatov N.G. Osobennosti refleksii kak komponenta professional'noj deyatel'nosti prepodavatelya. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2022; № 2 (204): 17-20.
8. Bazaeva F.U. Professional'naya refleksiya buduschih pedagogov i sposoby ee razvitiya. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'*. 2020; № 1-2: 63-68.
9. Belogurov S.V. K voprosu ob organizacii proektnoj deyatel'nosti v vuze: iz opyta raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 8-11.
10. Kozilova L.V. Professional'noe samorazvitie prepodavatelya pedagogicheskogo vuza v usloviyah transformacii obrazovatel'noj sredy. *Pedagogika i prosveschenie.* 2020; № 4: 106-121.
11. Levina E.Yu., Muhametzyanova L.Yu. Razvitie Cheloveka znaniya v rakurse kognitivnoj paradigmy. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2020; № 3 (140): 8-18.
12. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya*. Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.01.24

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-352-354

Zritneva E.I., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
Naimanova M.M.*, postgraduate, Department of Social Technologies, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

TECHNOLOGIES OF MENTORING IN PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. The article discusses ways to mentor technology accompanied (pedagogically, psychologically) by students during their studies. The relevance of turning to mentoring technology in vocational education is due to the need to accompany students in mastering professional knowledge and skills, developing them as professionals, in connection with the tightening requirements of employers and the labor market. The research problem is determined in identifying the potential of mentoring technology in the professional and personal development of students in vocational training institutions (school, college, university). The results of the study obtained by the authors: 1) show the relationship between the professional and personal development of students; 2) the directions of psychological and pedagogical support for mentors are determined; 3) the specifics of monitoring the professional and personal development of students have been identified. Conclusions of the study: 1) mentoring, as a pedagogical technology, can be implemented during the period of professional training of students; 2) support from mentors extends to the educational and extracurricular activities of students.

Key words: **student, professional training, mentor, mentoring, support, professional development, personal development**

Е.И. Зритнева*, д-р пед. наук, проф., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*
М.М. Найманова*, аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь, E-mail: kafsocteh@yandex.ru*

ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены возможности технологии наставничества в сопровождении (педагогическом, психологическом) студентов в период их обучения. Актуальность обращения к технологии наставничества в профессиональном образовании обусловлено потребностью в сопровождении студентов в освоении профессиональных знаний и навыков, становлении их как профессионалов в связи с ужесточением требований работодателей и рынка труда. Проблема исследования заключается в выявлении потенциала технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов в учреждениях профессионального обучения (училище, колледж, вуз). Результаты исследования, полученные авторами, следующие: 1) показана взаимосвязь профессионального и личностного развития студентов; 2) определены направления психологического и педагогического сопровождения наставников; 3) выявлена специфика мониторинга профессионально-личностного развития студентов. Выводы исследования: 1) наставничество как педагогическая технология может реализоваться в период профессионального обучения студентов; 2) сопровождение наставников распространяется в сфере учебной и внеучебной деятельности студентов.

Ключевые слова: **студент, профессиональная подготовка, наставник, наставничество, поддержка, профессиональное развитие, личностное развитие**

Ориентация современного образования – подготовка специалистов, готовых качественно выполнять свои профессиональные обязанности, способных к адаптации в быстро меняющихся условиях в профессиональной сфере, прогрессирующих информационных потоках. В связи с этим система образования должна не только обеспечить воспроизводство профессионального опыта, но и способствовать всестороннему развитию личности студента, будущего специалиста. Наставничество как педагогическая технология направлена на обеспечение освоения профессиональных компетенций, профессиональных знаний и навыков посредством взаимодействия опытного специалиста (наставника) и обучающегося (студента). Следовательно, изучение специфики организации работы наставника в профессионально-личностном развитии студентов в период обучения является важной педагогической задачей.

Цель статьи – представить возможности технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов в период обучения в системе профессионального образования.

Основные задачи статьи: 1) рассмотреть понятие «профессионально-личностное развитие»; 2) выявить взаимосвязь понятий «профессиональное развитие» и «личностное развитие» 3) определить направления работы наставника в профессионально-личностном развитии студентов в период обучения; 4) выявить перспективные направления исследований по проблеме использования технологии наставничества в профессиональном и личностном развитии студентов в период профессиональной подготовки.

Научная новизна статьи определяется определением направлений работы наставника со студентами в период освоения ими профессиональных компетенций, принятия профессиональной культуры, профессионального становления и развития. Теоретическая значимость статьи определяется: 1) соотношением профессионального и личностного развития личности студентов; 2) выявлением психологического, педагогического и экспертного сопровождения студентов в работе наставника; 3) анализом концепции «Развитие образования» до 2030 года, выявлением базовых компетенций, необходимых современному выпускнику системы профессионального образования.

Методы исследования: обобщение педагогического опыта, синтез понятий и определений, систематизация и структуризация научного материала по проблеме исследования.

Изучение проблемы профессионально-личностного развития в педагогике и психологии широко представлено работами по профессиональному развитию, психологии труда, профессиональному становлению, профессиональному саморазвитию. Профессиональное развитие студентов является «процессом целостного развития личности как участника профессиональной деятельности (на этапе первичной профессиональной подготовки)», обусловленном индивидуальными особенностями субъекта, социальной ситуацией, а также спецификой профессиональной среды.

Н.В. Бордовская [1, с. 31] отмечает, что профессионально-личностное развитие – это интегративный процесс, объединяющий в себе два подпроцесса: профессиональное становление и личностное развитие. Профессиональное становление объединяет в себе ориентацию личности на определенную профессию, потребность студента в освоении и дальнейшей профессиональной деятельности, направленность на профессиональное развитие и профессиональный рост.

Личностное развитие предполагает положительные изменения в структуре личности студента в период его профессионального становления.

Исследователи Д.А. Чернышев, Д.Д. Бордюг [9, с. 462] указывают, что профессионально-личностное развитие следует рассматривать как аспект формирования профессиональных компетенций и профессионально значимых качеств.

Взаимосвязь профессионального и личностного развития представлено на рис. 1.

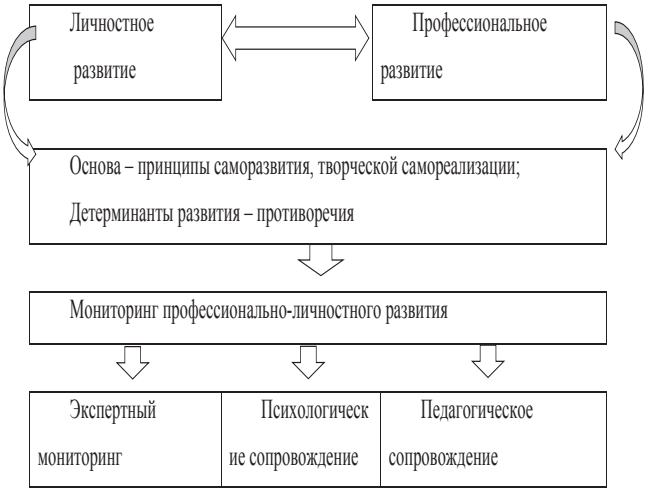


Рис. 1. Взаимосвязь личностного и профессионального развития

На рис. отмечено, что основой как личностного, так и профессионального развития выступают принципы саморазвития и творческой самореализации. Детерминантами развития являются противоречия между уровнем профессиональных знаний студентов и необходимостью освоения большого количества теоретического материала и практических навыков в профессиональной сфере. В целях контроля профессионально-личностного развития студентов необходимо осуществлять педагогический мониторинг, который состоит из трех компонентов: экспертного мониторинга, психологического сопровождения и акмеологического сопровождения. Экспертный мониторинг – оценка профессионального и личностного развития студентов педагогами (оценка подготовленности на экзаменах, зачетах, при выполнении самостоятельной исследовательской работы), работодателями (в период практики). Психологическое сопровождение – работа воспитателей, кураторов по адаптации студентов к процессу обучения, обеспечение благоприятной психологической атмосферы на занятиях, на мероприятиях воспитательной направленности. Педагогическое сопровождение – консультирование, вовлеченное наблюдение, личное участие воспитателей, кураторов, преподавателей в решении сложных ситуаций освоения профессиональных знаний и навыков.

Реализацию педагогического мониторинга возможно осуществить при внедрении технологии наставничества в образовательный процесс профессиональной подготовки студентов. Отсутствие системной технологии наставничества в период обучения может привести к доминированию деструктивных факторов в процессе социализации на стадии получения профессионального образования [5; 7].

Исследователи И.Н. Голицына, Е.М. Дорожкин, Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина, Е.Ю. Щербина [3; 4; 6; 7] пишут, что сопровождение в профессиональном образовании – системная деятельность педагогического коллектива по проблеме профессионального становления студентов. Педагоги Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина [8, с. 230] отмечают, что такое сопровождение профессионально-личностного развития возможно при реализации технологии наставничества. Наставничество выступает как неотъемлемый компонент в системе профессиональной подготовки, обеспечивающий решение проблемных вопросов при обучении. Авторы отмечают, что технологии наставничества должны реализоваться на протяжении всего периода обучения в учебном учреждении профессиональной направленности. Студенты, будущие специалисты, должны пройти профессиональную подготовку под контролем высококвалифицированных специалистов-наставников. Технологии наставничества обеспечивают адаптацию студентов, поддержку, обучение, развитие, сопровождение. «Миссия» наставничества в образовательных учреждениях профессиональной подготовки представлена на рис. 2.



Рис. 2. «Миссия» наставников в учреждениях профессионального образования

На рис. 2 показано, что миссия наставничества состоит не только в помощи освоения профессиональных знаний и компетенций (профессиональное развитие), но и в социокультурной адаптации студентов к специфике профессиональной сферы, профессиональной культуры: принятие норм и ценностей профессии.

Ценность наставничества – наблюдение за тем, как работает наставник, как решает проблемные ситуации, возникающие вопросы профессионального цикла. Наставник для студента – это не только преподаватель, но и тренер, эксперт, критик, помощник, старший товарищ, способный дать совет, образец для профессионального развития. Наставничество содействует тому, чтобы студенты максимально приблизились к портрету профессионала (в конкретной профессиональной деятельности).

Положительным результатом реализации технологии наставничества в период обучения студентов являются следующие признаки личности:

– способность к самооценке уровня своего профессионального развития;

– требовательность к своему профессиональному статусу, потребность в профессиональном саморазвитии;

– способность к анализу своей профессиональной деятельности, способность поставить цель и задачи по ее достижению;

– планирование собственного профессионального развития и построение профессиональной карьеры;

– потребность в развитии качеств профессионала в определенной области деятельности.

С.Б. Велединская, М.Ю. Дорофеева [2, с. 11] указывают, что наставничество – системная индивидуальная работа опытного преподавателя (наставника) по формированию у молодого специалиста профессиональных умений и навыков, а также метакомпетенций посредством неформального взаимодействия. Работа наставника выражается в комплексном психолого-педагогическом сопровождении студента в процессе обучения. Таким наставником для студентов могут выступать кураторы групп, преподаватели-предметники, воспитатели.

В концепции «Развитие образования» до 2030 года представлено, что будущий профессионал должен обладать востребованными качествами:

– способностью к освоению новых профессиональных знаний, потребность в профессиональном росте и саморазвитии;

– сформированностью «гибких навыков» (soft skills), таких как коммуникабельность, тайм-менеджмент, лидерские качества, творческий подход в профессиональной деятельности;

– цифровой компетентностью, способностью работать в широком информационном пространстве.

Обозначенные характеристики будущего специалиста предполагают, что наставникам значительное внимание в профессионально-личностном развитии студентов следует уделять таким направлениям, как:

1) профессиональная адаптация и освоение студентами профессиональной культуры;

2) повышение доли самостоятельности студентов, расширение сотрудничества педагога и студента;

3) освоение методов контекстного обучения, методов самообразования студентов;

4) развитие навыков профессиональной коммуникации и специфики профессионального взаимодействия.

Все вышеизложенное позволяет заключить, что технологии наставничества эффективны не только в период первичной адаптации молодого специалиста на новом месте работы, но еще в период обучения в образовательном учреждении профессиональной направленности (колледж, вуз).

Обозначим образовательные эффекты от внедрения в процесс обучения студентов практик наставничества:

– формирование и развитие корпоративной культуры образовательного учреждения (колледжа, вуза), поддержание этой культуры студентами-первокурсниками;

– формирование у наставляемых модели организационного поведения, принятой в образовательном учреждении, положительной мотивации к учению, профессиональному развитию;

– снижение оттока студентов из образовательного учреждения (колледж, вуз);

– повышение качества образования за счет индивидуальной работы со студентами;

– сокращение периода адаптации студентов к новым видам образовательных практик.

Стоит выделить типичные проблемы, связанные с реализацией технологии наставничества в профессионально-личностном развитии студентов в образовательных организациях профессиональной направленности:

1) недостаточная поддержка со стороны руководства организацией внедрения в практику воспитательной работы колледжа/вуза технологии наставничества;

2) низкая мотивация наставников, слабая заинтересованность в данной работе, что выражается в формальном подходе к данному вопросу;

3) низкая мотивация наставляемых (студентов);

4) опасность психологического выгорания, скрытая боязнь конкуренции.

Мы видим, что решение данных проблем возможно посредством трансляции положительных результатов и эффектов от внедрения технологии наставничества в различных образовательных учреждениях профессиональной подготовки (колледжи, вузы), через пропаганду технологии наставничества в системе профессионального образования, а также посредством создания мотивирующей среды для всех участников, реализующих технологию наставничества.

Дальнейшие исследования по проблеме реализации технологии наставничества в профессиональных образовательных учреждениях видятся в разработке модели и специфики наставничества в колледже/вузе; определении направлений работы наставника со студентами (наставляемыми) по профессиональному развитию и личностному развитию; подготовке методических рекомендаций для педагогов-наставников, работающих в колледжах и вузах; составлении программы и плана индивидуального сопровождения (наставничества) студента; организации системной работы наставников в образовательном учреждении профессиональной направленности (колледж, вуз).

Таким образом, результаты анализа научной литературы позволили сделать обобщающие выводы по проблеме использования технологии наставничества в профессионально-личностном развитии будущих специалистов:

1) наставничество может рассматриваться как технология психолого-педагогического сопровождения студентов в период обучения;

2) наставничество обеспечивает неформальный контакт студентов и педагогов, что способствует развитию у студентов коммуникативных умений, расширению социальных взаимодействий;

3) наставничество как форма педагогического сопровождения направлена на оптимизацию процесса обучения, освоение профессиональных компетенций, овладение профессиональной культурой;

4) необходима разработка типовых подробных инструктивных и методических материалов, сопровождающих работу наставников в учреждениях профессионального образования;

5) создание методической службы (школы наставников, курсов и т. д.), направленной на обучение наставников практическим методам работы со студентами;

6) разработка различных форм взаимодействия наставников, при которых наставники смогут обмениваться мнениями, опытом, методическими наработками, положительными эффектами от внедрения приемов работы наставников в различных профессиональных образовательных учреждениях (по виду профессиональной деятельности: педагогические, медицинские, инженерные и др.).

Модель реализации наставничества в профессионально-личностном развитии студентов может быть различной и зависит от социокультурных особенностей, подготовленности педагогического состава, индивидуальных особенностей студентов, заинтересованности в данной работе со стороны администрации образовательного учреждения профессиональной подготовки, мотивации наставников и наставляемых (студентов), возможности реализовать практическую помощь, системы контроля над работой наставников.

Библиографический список

1. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2012; № 145: 28–43.
2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности. *Высшее образование сегодня*. 2014; № 8: 8–13.
3. Голицына И.Н. Образование 4.0 в подготовке современных специалистов. *Образовательные технологии и общество*. 2020; № 1: 12–19.
4. Дорожкин Е.М., Щербина Е.Ю. Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований. *Образование и наука*. 2013; № 6 (105): 64–73.
5. Саенко Л.А., Зритнева Е.И. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования. *Кант*. 2020; № 4 (37): 431–435.
6. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Сущность и структура воспитательного пространства. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2020; № 5 (80): 212–219.
7. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 59-1: 316–318.
8. Саенко Л.А., Соломатина Г.Н. Технология наставничества в системе поддержки молодого специалиста педагогического профиля. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2023; № 5 (98): 228–234.
9. Чернышев Д.А., Бордюг Д.Д. Концептуальные подходы к профессионально-личностному развитию студентов в системе СПО. *Педагогический журнал*. 2023; № 4-1: 460–465.

References

1. Bordovskaya N.V. Professional'no-lichnostnoe razvitie buduschego specialista kak psihologo-pedagogicheskaya problema. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2012; № 145: 28-43.
2. Veledinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu. Smeshannoe obuchenie: sekrety `effektivnosti. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2014; № 8: 8-13.
3. Golicyna I.N. Obrazovanie 4.0 v podgotovke sovremennyh specialistov. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2020; № 1: 12-19.
4. Dorozhkin E.M., Scherbina E.Yu. Tendencii razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah social'no-`ekonomicheskih preobrazovanij. *Obrazovanie i nauka*. 2013; № 6 (105): 64-73.
5. Saenko L.A., Zritneva E.I. Osobennosti formirovaniya social'noj aktivnosti podrostkov v sisteme obrazovaniya. *Kant*. 2020; № 4 (37): 431-435.
6. Saenko L.A., Solomatina G.N. Suschnost' i struktura vospitatel'nogo prostranstva. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2020; № 5 (80): 212-219.
7. Saenko L.A. Destruktivnye faktory processa professional'noj socializacii na stadii obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 59-1: 316-318.
8. Saenko L.A., Solomatina G.N. Tehnologiya nastavnichestva v sisteme podderzhki molodogo specialista pedagogicheskogo profilya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2023; № 5 (98): 228-234.
9. Chernyshev D.A., Bordyug D.D. Konceptual'nye podhody k professional'no-lichnostnomu razvitiyu studentov v sisteme SPO. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2023; № 4-1: 460-465.

Статья поступила в редакцию 29.01.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-354-356

Ismailova N.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*

Kurbanova Z.S., *Cand. of Sciences (Psychology), North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF JUVENILE JUSTICE IN THE RUSSIAN FEDERATION. The article carries out a comprehensive analysis of the state of juvenile justice in the Russian Federation, which allows the authors to conclude that juvenile justice, despite the ambiguous attitude towards it in Russia, is developing and acquiring legal support taking into account the real needs of modern Russian society. In the republics of the North Caucasus, despite the improvement of the legal and organizational support for juvenile justice, the pace of its implementation is noticeably slower; this could be due to the multinational composition of the republics of the North Caucasus, folk traditions, religious views and way of life. The development of the regulatory framework and practice of psychological work with children and their families in legally significant situations can only be possible in the process of interaction between specialists and all interested parties. Proposals for psychological support and adjustments to the legislation of the Russian Federation are presented in resolving disputes related to the protection of the rights and legitimate interests of a child in the event of an immediate threat to his life and health, as well as when parental rights are limited, as well as for the further implementation of juvenile justice in Russia.

Key words: **minors, juvenile justice, protection of the rights of minors, family, childhood, delinquency, crime, justice, psychological services, social workers, regulatory support, psychological support, deprivation of parental rights, abuse of parental rights, child abuse**

***Н.П. Исмаилова**, канд. физ.-мат. наук, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mailism_nup@mail.ru*
***З.С. Курбанова**, канд. психол. наук, Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: zuleikakurbanova@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ В РФ

В данной статье проведен комплексный анализ состояния ювенальной юстиции в РФ, который позволил авторам сделать вывод о том, что ювенальная юстиция, несмотря на неоднозначное отношение к ней в нашей стране, развивается и обретает правовое обеспечение с учетом реальных потребностей современного российского общества. В республиках Северного Кавказа, несмотря на совершенствование правового и организационного обеспечения ювенальной юстиции, темпы ее внедрения заметно снижены, что, на наш взгляд, связано с многонациональным составом республик Северного Кавказа, народными традициями, религиозными взглядами и жизненным укладом. Развитие нормативно-правовой базы и практики психологической работы с детьми и их семьями в юридически значимых ситуациях возможно только в процессе взаимодействия специалистов со всеми заинтересованными сторонами. Представлены предложения психологической поддержки и корректировки законодательства РФ по разрешению споров, связанных с защитой прав и законных интересов ребенка при непосредственной угрозе его жизни и здоровью, ограничении родительских прав, а также по дальнейшему внедрению ювенальной юстиции в России.

Ключевые слова: **несовершеннолетние, ювенальная юстиция, защита прав несовершеннолетних, семья, детство, правонарушение, преступление, правосудие, психологические службы, социальные работники, нормативное правовое обеспечение, психологическая поддержка, лишение родительских прав, злоупотребление родительскими правами, жестокое обращение с детьми**

Современные тенденции развития ювенальной юстиции выявили новую отрасль, входящую в состав юридической психологии, – ювенальная юридическая психология. Необходимость правового развития в сфере ювенальной юстиции связано, прежде всего, с защитой конституционных прав и интересов несовершеннолетних членов общества и традиционной семьи [1–10].

Следует учитывать, что основной задачей ювенальной юстиции является всесторонняя помощь в социализации и восстановлении нарушенных прав и свобод несовершеннолетних.

В данной научной работе проведен комплексный анализ состояния ювенальной юстиции в РФ, который позволил авторам сделать вывод о том, что ювенальная юстиция, несмотря на неоднозначное отношение к ней в нашей стране, развивается и обретает правовое обеспечение с учетом реальных потребностей современного российского общества.

Объект исследования: психологические факторы, влияющие на риск совершения преступлений несовершеннолетними, психологическая адаптация и реабилитация несовершеннолетних преступников, а также общественные отношения, возникающие в процессе расследования и судебного рассмотрения уголовных дел в отношении несовершеннолетних.

Цели исследования: изучение и анализ психологических аспектов, связанных с реализацией ювенальной юстиции в РФ. Для реализации поставленных целей необходимо решить следующую задачу: разработать рекомендации психологической поддержки и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей.

Научная новизна: в данной работе проведены анализ и оценка эффективности психологических программ и мероприятий, применяемых в ювенальной юстиции РФ. Исследована эффективность различных психологических приемов и методов в процессе реабилитации несовершеннолетних преступников.

Теоретическая значимость состоит в формировании теоретических предпосылок для проведения дальнейших прикладных исследований по проблеме реализации ювенальной юстиции в РФ.

Практическая значимость заключается в возможности внесения в содержание обучения будущих юристов, в процесс повышения квалификации действующих сотрудников ювенальной юстиции данного материала, касающегося психолого-педагогических проблем ювенальной юстиции в РФ. Проведённое исследование имеет практическую значимость для разработки более эффективных и адаптированных подходов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, а также для создания политик и программ, направленных на профилактику преступности среди подростков и поддержку их психологического развития.

Таким образом, реализация ювенальной юстиции включает в себя психолого-правовые аспекты, которые требуют психологической подготовки сотрудников правоохранительных органов, работающих с несовершеннолетними правонарушителями, навыков работы с этой категорией лиц, индивидуального подхода к каждому несовершеннолетнему правонарушителю. Важно проводить психологическую экспертизу и оценивать потребности каждого ребенка. Это, в свою очередь, поможет определить наиболее эффективные меры реагирования и реабилитации. Важно также обеспечить психологическую поддержку несовершеннолетних во время процесса реализации ювенальной юстиции. Это может включать консультации психологов, психотерапевтов, социальных работников, работников органов попечительства и опеки.

Успешная реализация ювенальной юстиции требует комплексного подхода, включающего психологические и правовые аспекты.

Вопрос реализации ювенальной юстиции в РФ становится актуальным в условиях современной России. Данная проблема приобретает особый этнический и религиозный окрас на территории Республик Северного Кавказа. По мнению экспертов-кавказоведов, разнообразные по своей структуре традиции народов Кавказа, обрамленные религиозным контекстом и особым политическим и межэтническим укладом, негативно сказываются на ее развитии и применении.

За последние годы по всей стране прошло немало крупных общественных форумов с участием представителей родительской общественности, Духовного управления мусульман России, посвященные угрозам внедрения зарубежных технологий в отечественное законодательство, недопущению попыток необоснованного вмешательства государственных органов в дела семьи.

На Северном Кавказе существуют прочные семейные традиции, тейпы и родовые собрания, которые в корне противостоят изъятию детей из семьи. В итоге реализация ювенальной юстиции в республиках Северного Кавказа является сложной проблемой, которая требует комплексного разрешения.

Общество должно понимать, что работа ювенальной юстиции направлена не на изъятие детей из семьи, а на ее сохранение и психологическую поддержку.

Правительство России выделяет огромные средства на развитие системы по борьбе с несовершеннолетней преступностью в Республиках Северного Кавказа: построены новые детские дома, созданы программы оказания необходимой помощи семьям с детьми, создана сеть социальных работников, которые помогают подросткам, столкнувшихся с тяжелыми жизненными ситуациями. Однако, несмотря на все усилия правительства и государства, остаются нерешенными большое количество проблем, связанных с реализацией ювенальной юстиции на Северном Кавказе, среди которых можно выделить культурные и религиозные барьеры. Вся сложность реализации данной программы связана с отсутствием достаточно разработанной нормативно-правовой базы. Отсутствие федерального закона о противодействии подростковой преступности и реабилитации несовершеннолетних значительно замедляет работу в данном направлении.

Теоретическое обоснование исследований по психолого-педагогическим проблемам ювенальной юстиции связано с пониманием важности психологического благополучия подростков, выявлением их индивидуальных особенностей и потребностей, а также оценкой эффективности различных программ интервенций, направленных на решение психологических проблем подростков, что способствует определению методов и подходов в работе с несовершеннолетними.

В современной правовой политике долгое время ведется работа по разработке и принятию отдельного закона. Однако рассматриваются варианты внесения изменений в существующие законодательные акты.

Единственным законодательным актом, который по своей правовой природе схож с «ювенальным законом» является ФЗ №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», который охватывает меньший круг общественных отношений, чем ювенальные законы [1]. В связи с этим многие общественные объединения выступают за своевременное создание акта, который регулировал бы данный спектр вопросов. Примером может служить законопроект «Об основах системы ювенальной юстиции в РФ», который содержит широкий спектр мер административного, уголовного характера, а также профилактики, реабилитации и социальной защиты несовершеннолетних [2].

В частности, в октябре 2021 года был разработан Проект федерального закона № 157281-8 «О внесении изменений в Семейный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации», направленный на реализацию государственной функции защиты семьи и ребенка» [3].

Алгоритм включения в судебную систему Российской Федерации судов ювенального типа определяется Федеральным конституционным законом «О ювенальных судах в Российской Федерации». В этих нормативно-правовых актах указана важная роль социального работника при суде, поскольку именно он оказывает проделывает работу по подготовке доклада о личности подростка, совершившего преступление, мерах и вкладе семьи на развитии его личности,

именно эта информация позволит шире использовать принудительные меры воспитательного воздействия [4].

Помимо этого, благодаря социальному работнику к судопроизводству стали активно привлекаться социальные службы, которым суд поручает проведение с подростком индивидуальной программы реабилитации после суда, а также оказание помощи семье подростка, находящейся в социально трудном положении. Учет обстоятельств жизни и воспитания несовершеннолетнего для суда крайне важен, поскольку от этого во многом зависит выбор меры реагирования: применение принудительных мер воспитательного воздействия либо назначение наказания, а также его вид и размер, возможность применения ст. 73 УК РФ, либо вообще освобождение от уголовной ответственности в связи с деятельным раскаянием или за примирением с потерпевшим.

Несмотря на развитие нормативной базы, анализ правоприменительной практики свидетельствует о несовершенствах российского законодательства в сфере ювенальной юстиции. Так, в 2019 году ЕСПЧ вынес постановление по делу «Блюдик против России» в связи с незаконным помещением несовершеннолетнего ребенка в центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, которое было установлено Кировским районным судом города Махачкалы [5]. Суд мотивировал решение тем, что девочка вела аморальный и асоциальный образ жизни, совершила мелкую кражу драгоценностей у матери, а также ранее содержалась в ЦВСНП. Неправильная оценка судом юридически значимой информации привела к заключению ребенка в специализированное учреждение, в котором К. должна была находиться 2,5 года. Через несколько месяцев Президиум Верховного суда Дагестана отменил решение суда первой инстанции, признав его незаконным.

В республике Дагестан на сегодняшний день на учете состоят 907 семей из так называемой «группы риска». Надо отметить, что в республике отсутствуют факты избыточно применяемых мер или неправомерного вмешательства в семью. При этом в отношении детей в 2022 г. было совершено 245 преступлений, из них 66 – направленные против половой неприкосновенности несовершеннолетних; наблюдается ужасная тенденция – данный вид преступлений с каждым годом все чаще и чаще совершают близкие родственники потерпевших – родители, опекуны и т. д.

В республике действует программа по работе с трудными подростками, с несовершеннолетними преступниками. Однако этих мер явно недостаточно. Кроме того, чтобы работать с ребенком, диагностировать психологические проблемы детско-родительских отношений, семейного неблагополучия, специалисты-психологи и психиатры – парадоксально! – обязаны получить от родителей согласие на выявление фактов насилия над ребенком. Семьям и детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, оказывается адресная социальная и психолого-педагогическая поддержка, которая направлена на улучшение бытовых условий, поддержание здоровья, коррекцию психологического состояния, профилактику отклонений в поведении, формирование позитивных интересов, досуга, отдыха [6]. Указанная работа осуществляется на основе программы социальной реабилитации семьи, формируемой при участии органов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [7].

Ювеналами разработаны методические рекомендации, в которых к известным в правовом поле РФ видам насилия над детьми в семье (психологическим, физическим и сексуальным) добавлены моральное и эмоциональное воздействие [8].

На сегодняшний день в российском законодательстве существует проблема квалификации жестокого обращения с детьми. Это связано еще и с тем, что ст. 156 УК РФ одновременно содержит признаки составов других преступлений, например, побоев (ст. 116 УК РФ), умышленного причинения легкого вреда здоровью (ст. 115 УК РФ), истязания (с. 117 УК РФ), угрозы убийством или причинения тяжкого вреда здоровью (ст. 119 УК РФ) и др.

Современной проблемой квалификации этих преступлений является допущение ошибок, связанных с неправильным разграничением признаков нескольких преступлений. Также эксперты считают, что трудности возникают и из-за конкуренции уголовно-правовых норм [9].

Затронутые в данной статье вопросы далеко не исчерпывают всего спектра современной проблематики ювенальной юридической психологии. Основной из них является разработка психологических методов защиты прав и интересов детей, находящихся в сложной жизненной ситуации.

Реализация ювенальной юстиции – процесс, который требует учета психологических аспектов, поскольку он направлен на поддержку и реабилитацию несовершеннолетних правонарушителей [10].

Представим некоторые психолого-педагогические аспекты, которые следует учитывать при реализации ювенальной юстиции:

1. Подход, основанный на эмпатии и понимании, может помочь восстановить доверие и установить позитивные отношения между правоохранительными органами и несовершеннолетними. Важно учитывать особые обстоятельства или проблемы, которые могут повлиять на поведение несовершеннолетних правонарушителей.

2. Очень важно оказывать психологическую поддержку несовершеннолетним правонарушителям, так как они могут испытывать стресс, тревогу или другие психологические проблемы, которые могут быть связаны с их неправомерными действиями.

Предоставление психологической поддержки и консультирование может помочь им осознать свои действия, развить навыки справляться с проблемами и предотвратить повторное правонарушение.

3. Ювенальная юстиция должна также уделять внимание развитию социальных навыков у несовершеннолетних правонарушителей. Это может включать тренинги по разрешению конфликтов, обучение навыкам коммуникации и сотрудничества, а также по развитию эмоционального интеллекта.

4. Необходимо разработать профилактические программы для предотвращения правонарушений среди несовершеннолетних. Реализация профилактических программ, таких как образовательные курсы, тренинги по навыкам принятия решений и альтернативные занятия, может помочь предотвратить возникновение проблемного поведения.

В целом реализация ювенальной юстиции должна включать комплексный подход, учитывающий психологические аспекты развития и реабилитации несовершеннолетних правонарушителей.

Библиографический список

1. *Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних*. Федеральный закон от 24.06.1999 №120 (последняя редакция). Available at: http://www.consultant.ru/
2. *Об основах системы ювенальной юстиции*. Available at: http://www.detirossii.ru/
3. *О внесении изменений в Семейный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации.* Проект Федерального закона N 157281-8 (редакия, внесенная в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 04.07.2022). Available at: http://www.consultant.ru/
4. Валуйсков Н.В. Механизмы защиты прав детей и роль психологических служб в системе ювенальной юстиции России на фоне мировой практики. *Matters of Russian and International law*. 2023; Vol. 13: 300–307.
5. Дело «Блюдик (Blyudik) против Российской Федерации. Постановление ЕСПЧ от 25.06.2019 (жалоба N 46401/08) Available at: http://www.consultant.ru/
6. Деулин Д.В. Социально-психологическая характеристика несовершеннолетних. *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2022; № 1: 20–25.
7. Галданова М.Б. Международное ювенальное право реализация конвенции о правах ребенка в России. *Вопросы российской юстиции*. 2021; № 13: 158–162.
8. Яценко А.М. Направления работы ювенальной системы и необходимость ее совершенствования в России. *Уральский журнал правовых исследований*. 2020; №4 (11): 155–172.
9. Сарпионова Д.В. К вопросу о ювенальной юстиции в РФ. *Отечественная юриспруденция*. 2020; № 2 (41): 39–41.
10. Шипшин С.С. Проблемы ювенальной юстиции: взгляд психолога. *Социальная педагогика*. 2011; № 2: 99–111.

References

1. *Ob osnovah sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih*. Federal'nyj zakon ot 24.06.1999 №120 (poslednyaya redakciya). Available at: http://www.consultant.ru/
2. *Ob osnovah sistemy yuvenal'noj yusticii*. Available at: http://www.detirossii.ru/
3. *O vnesenii izmenenij v Semejnyj kodeks Rossijskoj Federacii i otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii.* Proekt Federal'nogo zakona N 157281-8 (redakiya, vnesennaya v GD FS RF, tekst po sostoyaniyu na 04.07.2022). Available at: http://www.consultant.ru/
4. Valujskov N.V. Mehanizmy zaschity prav detej i rol' psihologicheskih sluzhb v sisteme yuvenal'noj yusticii Rossii na fone mirovoj praktiki. *Matters of Russian and International law*. 2023; Vol. 13: 300-307.
5. Delo "Blyudik (Blyudik) protiv Rossijskoj Federacii. Postanovlenie ESPCh ot 25.06.2019 (zhaloba N 46401/08) Available at: http://www.consultant.ru/
6. Deulin D.V. Social'no-psihologicheskaya harakteristika nesovershennoletnih. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti*. 2022; № 1: 20-25.
7. Galdanova M.B. Mezhdunarodnoe yuvenal'noe pravo realizaciya konvencii o pravah rebenka v Rossii. *Voprosy rossijskoj yusticii*. 2021; № 13: 158-162.
8. Yacenko A.M. Napravleniya raboty yuvenal'noj sistemy i neobhodimost' ee sovershenstvovaniya v Rossii. *Ural'skij zhurnal pravovyh issledovanij*. 2020; №4 (11): 155-172.
9. Sarpionova D.V. K voprosu o yuvenal'noj yusticii v RF. *Otechestvennaya yurisprudenciya*. 2020; № 2 (41): 39-41.
10. Shipshin S.S. Problemy yuvenal'noj yusticii: vzglyad psihologa. *Social'naya pedagogika*. 2011; № 2: 99-111.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 811.111:378.147.223:004 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-357-360

Kondrakhina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Petrova O.N., *Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ONPetrova@fa.ru*
Staroverova N.P*., senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NStaroverova@fa.ru*

EXPECTATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FINANCIAL ENGLISH IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT. The paper is dedicated to an analysis of students' needs and expectations in the process of teaching financial English in modern digital environment. The research has revealed different groups of students to have different wants and demands regarding their needs to use the target language, with the prevailing number of learners to be satisfied with their foreign language acquisition. The study has elicited the desire of more than a half of the interviewees to have a longer course of training provision and an increase in the number of academic hours per week. There is no single view but a strong preference in favour of paper-based textbooks. The findings of the study have also identified interviewees' preferences with respect to interactive communication activities as well as suggestions of a wider use of computer and mobile technologies in face-to-face classes. Regarding the role of the English language in building personal qualities and professional skills the learners give the priority to those which contribute to their professional career. Self-development and personal growth enjoy the priority, communication skills rank second. Competition and individualism appear to be also potentially important to the respondents. Curiosity, initiative, striving for innovation, mutual respect, analytical thinking, tolerance, responsibility and diligence are listed in the descending order. The results of the study will contribute to introducing innovations in teaching professional English, making learning more enjoyable and interactive by incorporating game elements and AI-powered content, and become the basis for building the trajectory of professional development.

Key words: **students' expectations and needs, teaching financial English, language acquisition, digital education environment, building professional skills and personal qualities**

Н.Г. Кондрахина, *канд. филол. наук, доц., проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
О.Н. Петрова, *канд. техн. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ONPetrova@fa.ru*
Н.П. Староверова, *доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NStaroverova@fa.ru*

ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Данная статья посвящена анализу ожиданий студентов в процессе обучения финансовому английскому языку в современной цифровой образовательной среде. Исследование выявило, что у разных групп студентов разные ожидания и требования относительно изучения профессионального иностранного языка. Большинство студентов выразили удовлетворенность процессом обучения. В ходе исследования было установлено, что большая часть студентов, участвующих в опросе, желают изучать иностранный язык в течение более продолжительного периода времени, а также увеличить количество учебных часов в неделю. Статистически значимая часть студентов предпочитает работать с печатными учебными материалами, а не с их электронным вариантом. Были выявлены предложения студентов относительно более широкого использования интерактивных информационно-коммуникативных технологий при проведении аудиторных занятий. При изучении роли иностранного языка в процессе формирования профессиональных навыков и личностных характеристик наиболее ценными для студентов оказались такие качества, как саморазвитие и личностный рост, второе место принадлежит коммуникативным навыкам. Такие спорные качества, как конкурентность и индивидуализм, оказались также статистически значимыми. Любознательность, инициативность, стремление к инновациям, взаимное уважение, аналитическое мышление, толерантность и прилежание представлены в порядке убывания. Результаты исследования будут способствовать внедрению инновационных приемов с использованием элементов геймификации и содержания на основе искусственного интеллекта, а также послужат основой для построения индивидуальной траектории профессионального развития студентов.

Ключевые слова: **ожидания и требования студентов, преподавание финансового английского языка, овладение языком, цифровая образовательная среда, формирование профессиональных навыков и личностных качеств**

Introduction. For a long time English language teachers at the Financial University under the Government of the Russian Federation have focused on the process of empowering their students with linguistic knowledge and skills, whereas such aspects as students' preferences and expectations, personal interests in the ways of acquiring the second language (L2) have not been always treated as a high priority. It has recently become quite obvious that changes should be introduced in the process of teaching with special emphasis on the personality of a learner. It is the learner who is the major subject of the academic process, therefore it is vital for a teacher both to understand students' expectations and to effectively arrange the process of empowering them with knowledge. It is also important to be aware of peculiar personal characteristics of quite a new type of learner born at the turn of a century, at the time of unprecedented advancement in technology, which strongly influenced the younger generation's mindset, their relationship with the surrounding world [1].

The relevance of the research is determined by constant changing of learning environment, the variety of information technologies which influence the process of teaching and students' requirements and needs. Our duty is not to miss these changes but to elucidate, take advantage of them and help our students excel in acquiring communicative competence suitable for the globalized workplace.

The aim of the study is to thoroughly research into third-year students' expectations of foreign language training, their specific and non-specific linguistic needs, wants, anticipation and preferences, assess the level of satisfaction with English language classes.

The tasks of the research involve:

– eliciting learners' assumptions on the duration of the course of learning a foreign language and a number of face-to-face classes per week;
– revealing students' preferences in using text-books;
– determining the most effective types of foreign language activities,
– revealing students' preferences concerning linguistic skills;
– identifying the most favoured information communication technologies used in and out of class;
– eliciting the value of the course with regard to personal qualities and professional skills;
– recording respondents' ideas regarding L2 acquisition improvements.

The scientific novelty of the research boils down to revealing the level of satisfaction with ESP language learning and identifying teaching methods to better meet students' needs.

The theoretical significance of the study is aimed at adding new data to the accumulated body of academic knowledge of building students' linguistic competence at a non-linguistic higher school worldwide.

The practical value of the research is based on identifying the changes in elaborating ESP curriculum with a special focus on students' needs and expectations in digital education environment.

Literature review. Developing foreign language knowledge and skills has always been a part of university education in Russia. However, professional foreign language teaching has been enjoying the priority in national higher schools of learning only for the last twenty-five years since the time when university education underwent radical changes. By professional English language we understand English for Specific Purposes (ESP). According to T. Hutchinson and A.Waters ESP can be defined as "an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" [2, p.19]. In our setting, it is financial English, which is taught for specific needs of our learners – future specialists who will be involved in finance related jobs. The last two decades have seen a growing trend towards analyzing students' needs and expectations in the context of tertiary education in different countries. According to T. Dudley-Evans "needs analysis is the cornerstone of ESP" and its proper application can result into a "focused course" [3, p. 121].

S. Menggo et al. indicates that students' needs analysis plays a vital role in developing teaching and learning speaking materials. The large survey of students' needs in Indonesia has revealed that they lack independent speaking tasks and vocabulary, would like more group work, communication and collaboration in course design. The conclusion is made that language lessons must develop the 21st-century skills [4, p. 742].

D. Chostelidou considers the results of a learners' language needs analysis project in Greece. A needs-based ESP course should address current academic needs of the students and have a strong emphasis on the major discipline, which in this

particular case is accounting. Needs analysis is regarded by the author as an indispensable component of any ESP course, where students are not the only interested parties [5, p. 4510].

V. Chan confirms the above findings by a large-scale survey of Hong Kong Polytechnic University students' perceptions of language needs and wants in the academic, professional, and social domains, matching them with the opinions of their English teachers. The author stresses that the learners are often seen as the best judges of their own needs and wants. Both students and teachers would agree that the priority in language learning should be given to improving listening and speaking skills necessary for international conferences and seminars, building academic and professional vocabulary and increasing students' confidence and motivation in language learning [6, p. 23].

E. Vermeulen analyses the expectations of students in the era of digitalization and states that education needs become much more "forward-looking" and skills-based, "updating" the content of programs or courses is really no longer enough. Students should be taught creative thinking by analyzing complex situations and communicating results in the form of presentation or video; operating without a teacher means showing initiative and self-motivation. Teamwork in constantly changing groups is of great importance. One of the most promising challenges is interdisciplinary and multidisciplinary study (CLIL) [7].

The study of Meenal V. Dalvi focuses on the ways and the effect of using digital gadgets both by teachers and students in classroom learning. It indicates teachers' positive attitude towards digital classrooms, an increase in students' interest in learning in such environment and improvement of students' reading skills. The problems for teachers are monitoring the use of gadgets in large classes and providing quick reply when students need their guidance. It is concluded that more communication channels and direct interaction between teachers and students can help achieve optimum benefits [8, p. 7].

D. Christelow tackling the problem of using a foreign language outside the class room positively assesses the opportunities the digital technology provides because digital students are keen to socialize with peers of similar backgrounds and interests, both in class and outside of it. It is worth motivating students to seek out opportunities for genuine interaction and practice outside of class. Students also ask to be given easier access to digital content without having to go through lengthy sign-up processes [9].

L. Todea and R. Demarcsek [10] in quoting P.Robinson [11, p. 52] report that needs analysis should be an on-going process carried out during the life of each course since the learners' needs are changing too. The truly surprising aspect for them is that students seem to be quite aware of their needs in terms of English knowledge and skills and have quite an objective viewpoint on what activities are useful and generate improvement of their skills and knowledge. They conclude that students' responses should be taken into account when designing ESP courses, since the target group seems to be objectively aware of its needs.

Materials and Methods. To study the issue of matching students' expectations and demands to the process of teaching financial English in digital educational environment the following methods of research were used: students' questionnaires, scientific literature review on the topic, classroom observations, summarizing the experience of instructors' practical work, interviews with learners. By now the first part of the survey has been completed encompassing 108 third-year financial students whose professional activity in future will require high level of proficiency of financial English. The subject-matter of the research was the process of developing foreign language professional communicative competence in the course of English in the Professional Sphere. Following the Council of the European Union Recommendations by "competences we understand a combination of knowledge, skills and attitudes, where: a. knowledge is composed of the facts and figures, concepts, ideas and theories which are already established and support the understanding of a certain area or subject; b. skills are defined as the ability and capacity to carry out processes and use the existing knowledge to achieve results; c) attitudes describe the disposition and mind-sets to act or react to ideas" [12].

The questionnaire of 20 open and closed questions was chosen as the main method of the research because of the advantage of obtaining the necessary information within a short period of time, with respondents' highly individual opinions due to anonymous answers.

Seventeen questions were closed: 4 of them were of *yes* or *no* type, 5 contained 2 answer options, 4 questions suggested from 3 to 5 variants of the answer and 4 included from to 2 to16 options for choice. The findings of the questionnaire were complemented by interviews with 36 students, those willing to give more detailed comments on the topic. The data derived from the questionnaires were analyzed by using descriptive statistical methods. Frequencies and percentages for all items of the questionnaires were obtained.

Results and Discussion. To have a better understanding of the results and interpret them correctly, it is reasonable to note that the compulsory course of L2 acquisition at the University lasts for three years. We consider the first two years to be an important preparatory step before diving into a new learning environment with more complicated professional materials, therefore it is of vital necessity for instructors to understand if students' expectations of the knowledge and skills they have acquired in the first two years are realistic in relation to the process of teaching. The answers of the third-year linguistically experienced students have demonstrated quite a wide variety of opinions: the majority of the students – 72% (78 respondents) have clearly stated a significant improvement in their knowledge and skills, thus, satisfaction being in line with their expectations. However, 28% (30 interviewees) have claimed a drop in skills of using English as a means of communication – both speaking and writing. 15% of them assumed the main reason for their shortfall of knowledge and skills to be inadequate independent work both at home and in class. The others (13%) shifted the responsibility on teachers, pointing out a low level of demand. The negative results demanded quick measures in terms of enhancing teachers' proficiency in methods of teaching, analysing and seeking the ways of meeting the needs of the students.

The next two questions aimed at revealing students' opinion on foreign language course duration and the number of academic hours per week. Of 108 interviewees the majority were in favour of both extending the course up to 4 years and an increase in the number of face-to-face classes: 54% of the learners (58 students) suggested having 4 hours of English (2 periods) per week as opposed to 1 period the students have in the third year now. 20% (22 students) were in favour of 6 hours (3 periods) weekly, 10% (11 learners) consider 8 hours (4 periods) to be appropriate for efficient acquisition of a foreign language. In their opinion excellence in language skills which is required in their future professional activity can be achieved through a long and inspiring process. The remaining 16% (18 respondents) are quite satisfied with the current situation. Students' preferences in favour of using course books written by foreign writers and published abroad were not surprising. The majority consider international textbooks to be more effective – 78% (86 students), while only 22% (24 learners) prefer working with in-house textbooks produced at the University. To solve the problem teachers of English together with professors majoring in these subjects have been recently involved in creating course-tailored books using quality, authentic materials which are suitable for the specific needs of our students and, most importantly, provide curriculum links with the sciences which are a part of the course of studies. The similar results regarding the choice of textbooks in favour of those published abroad have been received by R.West and E.Frumina in the case study of the National University of Science and Technology [13, p. 53].

The answer to the question "What kind of book do you prefer working with: paper-based or electronic?" revealed that 71% of the respondents would rather work with paper text-books, and only 29% are in favour of a digital version. As it was explained in the research carried out by Antipenko O.E. when students use a textbook as a source of knowledg**e,** which requires a lot of concentration on the materials studied, physical reading a paper book gives them more chances to comprehend the materials better and fewer chances to be distracted in comparison with reading a digital book. Moreover, reading a traditional book could be supported by bookmarking, highlighting, underlining the most important information which contributes to memorising the materials much better [13].

Learners' needs in terms of the activity which is more important at the moment – speaking or writing – were in a way predictable, 90% and 10% respectively. The interview has proven the fact that the students are by far more motivated in speaking as it is a highly interactive activity which contributes to developing communication skills, sharing and extending professional knowledge, discussing professional matters, role-playing, case and problem solving activity, etc. Writing requires a lot of systematic practice and overall is considered by students to be more challenging than learning to speak fluently. It might seem to be more difficult, monotonous, less interesting, with the level of demand for professional writing at the stage of the completion of the course to be quite high. As the respondents have mentioned during the interview, producing a high-quality piece of writing requires a lot of time, effort and not necessarily leads to success, if adequate skills have not been built at earlier stages. The most important answer for teachers concerned the question on their favoured activities. It was intentionally open allowing students to offer from 1 to 5 types. On the top of the list the students have placed the activity dealing with watching and discussing video materials – instructional videos from *Youtube, TED Talks*, extracts from feature films, etc. As explained by the respondents in private talks, they are keen on working not only on highly specialized materials aimed at extension of their professional knowledge but watching episodes from feature films. It brings them closer to real life, for example, an episode from the film *Devil Wears Prado* while learning the topic area *Job Interviewing* or when discussing the topic *Stock Exchange* – a part of the film *Wall Street: Money Never Sleeps*. As students stress, this mode of learning creates a long-lasting impression in their minds and motivates them to watch films in English, which in the long run contributes to the efficacy of their communicative competence. Undoubtedly, being a combination of visual and audio stimuli, it is an effective tool for teaching both business and professional English. It is true that it is used by teachers of English at different stages of a lesson – as a warm-up activity, for consolidating the materials of the topics studied, practicing listening and speaking skills in and out of class, reinforcing the skills acquired, focusing on information novelty, etc. [14]. Business games rank second, they are a really powerful instrument to encourage developing communication skills. They teach how to shape their own vision of the problem, communicate that vision to the groupmates, suggest a course of action honing analytical and critical skills. In fact, business games deepen learners' involvement in professional issues, build professional communicative competence which is the overall purpose of L2 acquisition. To satisfy students' needs the University teachers of English have created quite a sizeable bank of short business games which can be used in class for engaging either all the students or individuals, or as a part of home assignments combined with the internet search to get a wide exposure to a subject [15, p. 105].

Doing practical tasks, problem solving, round-table talks, discussions on the basis of students' power point presentations have also been assessed as effective modes of learning. According to learners' opinion, these activities improve their speaking abilities and independence, produce positive outcomes, boost their self-esteem. Really, used extensively this approach makes the teaching process student-centered and highly effective, it can be recognized as a vital means of developing communication skills, logic and professional mentality.

The fifth position in the list of engaging activities is occupied by a case studying technique. Learners find it inspiring because it is a powerful method to facilitate developing real world professional skills. Cases are favoured both by students and teachers because this is an effective method integrating all types of activities – speaking, writing, reading and listening. A case study technique teaches students to research and evaluate multiple sources of data, fosters information literacy, enriches with skills of using the language naturally, imparts learners with communicative competence, critical thinking, analytical and interpersonal skills [16, p. 40].

Round-table talks, project activity, group and panel discussions are also among techniques which students expect to be used vastly in classes of English. Such interactive activities when the teacher puts forward a problem and asks the students to assess its importance, discuss advantages and disadvantages, find possible solutions are useful because they contribute to L2 learners' successful performance. From the point of view of the teachers, these highly interactive communicative methods empower students with reading, writing, listening and speaking skills, foster building communication skills and are in line with the achievement of learning outcomes. It is necessary to state that the respondents have assessed highly not only engaging interactive speaking group activities but the tasks developing linguistic competence and facilitating the knowledge of grammar and mastery of subject-specific vocabulary, technical words, in particular. Among them are grammar exercises which develop grammatical and syntactical accuracy, extensive vocabulary practice, compiling mind maps, brainstorming activity, different types of reading on professional matters, checking home prepared written translation tasks. The learners' need for them is explained by their wants to develop accuracy, to be equipped with the right kind of the language, engaging in pragmatic authentic language necessary for meaningful communication. As pointed out by the learners, the use of mind mapping helps students understand difficult concepts and organize ideas. Innovative e-learning *Quizlet* platform complements traditional classes, increases learners' involvement in the process of learning grammar and vocabulary, which results in acquiring self-confidence in discussing professional matters.

Only 3 students of 108 (about 3%) ignored answering the question about preferred teaching techniques which proves the fact that practically all interviewees have genuine concern about the methodology used to build their intercultural communicative foreign language competence. The results of the questionnaire have revealed that if language teaching is targeted, has practical, educational and intercultural value, contains the elements of problem teaching and is aimed at building competencies relevant to real-life communication, it completely satisfies the needs of the student body.

One more important question dealt with the use of digital technologies. Students' answers were not very encouraging: while 62% of the respondents (67 learners) gave positive answers, the remaining 38% (41 students) would prefer a more extended use of language training supported by the internet, computer and mobile technologies. They would like to be involved in online interactive tests, work with applications *Duolingo, Talk to Books, Memrise, BBC Learning English.* The individual talks with the respondents have revealed that a lot of them use ICT advantages for independent work, for example, *Rosetta Stone.* This is a course of choice because our university students can get access to this platform for free: all the costs are paid by the University.

Another opportunity, which has recently become available to those who are looking for an intensive acquisition of the language, is being empowered with the help of mass open online courses (MOOC). Their main advantage is getting education via virtual environment from the best schools of higher learning using all the advantages of ICT tools. Some students have already extended their knowledge and skills in English on the basis of educational platform Coursera in such areas as *Business English: Making Presentations, Management and Leadership, Financial Markets, Accounting, Corporate Finance, etc.* This new form of online education contributes to acquiring the best standards of education irrespective of time and location. With the help of our survey we have also managed to gain an insight into the attitudes the students have towards English and understand its value in terms of developing their personality, in particular, professional skills and personal qualities. The students were asked to identify 5 out of 20 personal qualities and skills which they assume they acquire in their classes of English. The answers appeared to be quite heterogeneous. The majority of the learners believe the greatest value for them is self-development and personal growth – 14,6% (78 respondents' answers), which proves the essential role of a foreign language in enhancing professional knowledge, increasing intellectual and cultural potential [17, p. 536]. Communication skills rank second. 11,4% of the respondents (61 votes) consider the ability to properly communicate to be of the greatest value they obtain in English classes. The truth is communication is not always directly related to the level of English proficiency. Speaking and communicating are not the same. A person can speak English, but may face challenges in communicating. The same can be observed in a native language, not all people possess the ability to communicate properly in their mother tongue, those who need it attend special courses to develop the skills. On the basis of the communicative approach the teacher of English should not only make motivating and engaging materials, use meaningful tasks but pass on the learners the right knowledge of how to converse properly in compliance with the culture of the country where the target language is used and put the learners on the fast track to effortless communicating.

About 10,5% of the respondents (56 votes) have stated quite unexpectedly that, in their opinion, classes of English contribute to the development of such personal quality as competition, the feeling of rivalry. Undoubtedly, some elements of competition are present quite often in classes of English as components of gamification to spice up the lesson and motivate students. Competitiveness is certainly a factor in higher education, however, the teachers of English never set an aim to force and foster competition in their classes. Russian psychologists explain that this feeling is mostly urged by egocentric motives with the aim to solve personal problems. Hence, in our understanding it is of a more negative character, which makes it slightly different from interpretation by foreign specialists. As it follows from the interviews with the participants of the study, the feeling of competition might be transferred from the outside world to the world of education. On the fourth place the respondents (45 votes) have placed individualism (9,2%), which is not in agreement with the aims of our teaching community either. In general, the concept of individualism is ambiguous in meaning with some difference in interpretation in our country and abroad. According to Cambridge Advanced Learner's Dictionary, individualism is "the idea that freedom of thought and action for each person is the most important quality of society, rather than shared effort and responsibility"[18]. In our society this concept is associated more with a negative meaning as it refers to the behavior when a person places their personal interests above those of the society, without being concerned about what other people will think. On the other hand, we can't deny that it also implies independence of ideas and confidence in one's abilities, and this can be interpreted quite positively. To put is briefly, teachers do not set the task to nurture mavericks, our society needs top-notch, savvy specialists with independent ideas, a well-developed feeling of responsibility, empathy and emotional intelligence instead. We do not only educate the younger generation but also develop their positive personal qualities.

The fifth place in the hierarchy of personal traits and skills belongs to curiosity or inquisitiveness – 8,2% (44 votes). It proves the fact that there is hardly any other subject taught at University which can surpass the role of the English language in terms of satisfying students' needs in their desire to obtain knowledge and develop intellectual capacity.

The next two skills – initiative and striving for innovation – occupy the 6-th and 7-th positions (7,7% and 7,1% respectively). The ability to be open to new ideas and creative solutions can correlate with the development of leadership skills. Realizing the role of the English language in their development the students are trying to build them through handling specifically selected materials and participating in such activities as project developing, case studying, business games, via independent work. Our results are in line with the results of the survey made by Vera A. Fedotova stating that "the general innovativity index is higher among young people: the mean arithmetic value equals 3,9, so, young respondents are more likely to accept and introduce innovation" [19].

Mutual respect is ranked the eighth in our survey accounting for 6,2% (33 votes). As the figures show our students consider classes of English and activities they are involved in to be quite valuable in terms of acquiring this quality. Mutual respect is a two-way process, it starts with a teacher. The pattern obtained at university will inevitably influence the atmosphere of future working conditions. Cooperative learning strategies – role-playing, classroom debates, case studies, group discussions, teamwork – facilitate fostering respect and understanding other people's feeling and emotions [20].

Only 5,3% of the surveyed students (28 votes) have stated that analytical thinking is shaped in classes of English, which appears to be quite low. It is not a secret analytical skills play a tremendous role in professional life of any specialist working in the finance-related area. Gathering information, analyzing large volumes of information, solving common problems, making decisions on what actions to take next are only a part of this complex activity. The reasons why these skills are low-rated can be explained by the fact that students lack knowledge and experience of using analytical thinking in their majors. We assume that interdisciplinary cooperation with the departments teaching specialist disciplines, introducing problem solving and project techniques, case study method at an earlier stages of training will hone analytical skills of our students. Such personal qualities as tolerance, responsibility, diligence, politeness, integrity go one after another in the descending order with the number of votes from 15 to 10 (15, 13, 12, 11, 11 votes respectively), altogether making up 11,4%. The concluding group is made up of skills and qualities with the least number of votes – punctuality (10), humanistic values (9), diplomacy (8), flexibility (7), multitasking (6), perseverance (5), all in all – 8,4% (45 votes). It is evident that the students admit the value of English in developing the above personal traits although they are not focused too much on the qualities which are referred to moral or ethical issues, they consider themselves to be linked more to technology and professional matters. A new in-depth study is necessary to analyse this cluster of qualities with special attention paid to humanistic values.

Conclusion. The findings of the research have been complemented by the interviews with the teachers of specialist and non-specialist subjects who approve of the idea that the students' body of the Financial University under the Government of the Russian Federation is heterogeneous at present. In the 20-th century only the most

educated, capable and purposeful candidates could become university financial students, whereas nowadays when higher education has become more accessible, there are also learners with a lower educational potential. Taking a Unified State Exam in a foreign language is not required to become a student majoring in Financial Markets, Corporate Finance, Business Valuation, etc., therefore different groups of learners have different expectations regarding their needs to use the target language.

The results obtained are of great value as they indicate what improvements should be introduced in the teaching process. The English language teachers should adhere to a student-centered approach where at the heart of the education process is a student, motivate every learner, meet their demands for high quality L2 training. Digitization decreases the information advantage of a teacher but requires the increase in the level of their knowledge of and expertise in methodology, pedagogy and psychology. Following the results of the study the teachers of English are recommended to vastly use those innovative interactive technologies based on doing or creating which are most favoured by all the learners of Generation Z: business games, video materials supported by group discussions, problem solving, round table talks, case studying. It is required to focus on practicing computer and digital technologies recommended in the questionnaires such as online interactive tests, mobile applications to BBC, Ted Talks, GPT-3 in addition to the ones they are regularly involved in. We should follow modern trends in education and provide our students with tailored materials based on their needs and capabilities by utilizing AI-powered content, making learning more enjoyable and interactive by incorporating game elements such as challenges, rewards, and competition into the learning process, which will allow students to progress at their own pace and receive customized learning experiences [21].

The role of the English language is crucial in raising a new generation of highly qualified professionals because interactive activities used in English develop a great many personal qualities and professional skills, with special emphasis on so-called 4 C skills of the 21-st century – creative thinking, collaboration, communication and critical thinking.

It is also necessary to inform Faculty authorities of students' wants related to the extension of the period of learning English and settle the problem of an increase in the number of academic hours via introducing optional classes in the syllabus of a foreign language. Regarding students' preferences to work with paper-based textbooks it is also reasonable to contact the University library with the request to have the required quantity of textbooks in stock.

We hope very much the findings of the study will be a starting point in developing students' individual trajectories of learning English which should be in compliance with the demands and requirements stated in the curriculum, on the one hand, and abilities, level of linguistic competence, needs and wants of a learner, on the other.

Библиографический список / References

1. Panagiotou N., Lazou C., Baliou A. Generation Z: Media Consumption and MIL. *Imgelem*. 2022; Vol. 6, Issue 11: 455–476.
2. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*/ Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
3. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for specific purposes: a multidisciplinary approach*. Cambridge, CUP, 1998.
4. Menggo S., Budiarsa M., Suastra I.M. Padmadewi N.N. Needs Analysis of Academic-English Speaking Material in Promoting 21st Century Skills. *International Journal of Instruction.* 2019; № 12 (2): 739–754.
5. Chostelidou D. A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: A descriptive account of students' needs. Article in Procedia. *Social and Behavioral Sciences*. 2010; № 2 (2): 4507–4512.
6. Chan V. Determining students' language needs in a tertiary setting. *English Teaching Forum*. 2001; Vol. 39, № 3: 16–27.
7. Vermeulen Erik P.M. How to Prepare the Next Generation for the Uncertain Things to Come. *Education in a Digital Age*. 2017. Available at: https://hackernoon.com/education-in-a-digital-age-db3063214407
8. Dalvi V.M. Impact of digitization on language teaching and learning, Research. *Journal of Language, Literature and Humanities*. 2017; Vol. 4, Issue (5): 5–11. Available at: https://www.isca.me/LANGUAGE/Archive/v4/i5/2.ISCA-RJLLH-2017-007.pdf
9. Christelow D. *More than ESP: Teaching English with Digital and Print Content*. 2018. Available at: http://news.ifmo.ru/en/education/trend/news/7437/
10. Todea L., Demarcsek R. *Needs analysis for language course design. A case study for engineering and business students*. 2017 IOP Conf. Ser.: Mater. Sci. Eng. 200 012064: 1–10. Available at: https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/200/1/012064/pdf
11. Robinson P. *ESP Today*. New York: Cambridge University Press, 1991: 48–62.
12. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 2018/C 189/07. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)
13. West R., Frumina E. (European Standards in Russian Higher Education and the Role of English: the case study of the National University of Science and Technology (MISiS). *European Journal of Education*. 2012; Vol. 47, № 1: 50–63.
14. Borisova I.V., Balabas N.N. Using video materials as a means of increasing students& language training efficiency at the post-graduate level. *Perspektivy nauki i obrazovania-Perspectives of Science and Education*. 2019; № 41 (5): 400–411.
15. Theoretical and Methodological Approach to Financial Literacy through Content and Language Integrated Learning: Monograph. Edited by I. Klimova, S. Karpova, N. Kondrakhina, Moscow, Publ.House RUSCIence, 2019.
16. Kalugina O. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. *X Linguae Journal*. 2016; V. 9; Issue 4. Available at: http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae4_2016_5.pdf
17. Pulverness A., Klimova I., Kalugina O., Vasbieva D., Ismagilova R. The formation of students' intercultural communicative competence in an English language learning environment at a non-linguistic higher school. *X Linguae.* 2017; Vol. 10; № 4: 381–396: Available at: http://www.xlinguae.eu/files/XLinguae4_2017_31.pdf
18. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary, Fourth Edition (CALD).* Available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/individualism
19. Fedotova V. Cultural Values as Predictors of Positive or Negative Attitude Towards Innovation Among Representatives of Various Generations of Russian People. *Higher School of Economics Research Paper*. 2015; № WP BRP 44/PSY/2015. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2677686
20. Duggal N. *What Is Emotional Intelligence and Its Importance*. Available at: https://www.simplilearn.com/emotional-intelligence-what-why-and-how-article
21. *5 Emerging Trends in Education Tech for 2024*. Available at: https://www.avixa.org/pro-av-trends/articles/5-emerging-trends-in-education-tech-for-2024

Статья поступила в редакцию 29.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-360-363

***Kondrakhina N.G.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
***Petrova O.N.**, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ONPetrova@fa.ru*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE POWER TO TEACH FOREIGN LANGUAGES: A NEW REALITY IN EDUCATION. The paper briefly touches upon the emergence and evolution of Artificial Intelligence (AI). The authors provide certain examples of current best practices in using AI as educational technology to teach foreign languages both in Russia and abroad along with the forecasts related to the future applications of AI opportunities in education. The ways students use the power of AI when getting prepared for English classes and sitting their language examination are also discussed to find out to which extent it should be considered academic fraud. Some approaches to confront the misuse or even the abusive use of AI for doing current and specifically exam writing tasks are offered. The paper also considers challenges and limitations of AI in education in general and in teaching foreign languages in particular. The conclusion is made that taking into account the current level of AI development nowadays it cannot be regarded as a full-fledged educational technology. Being undoubtedly an innovative, powerful and helpful instrument for a teacher of foreign languages both when preparing and teaching the language class it is still unable to fully replace a human in a classroom in a foreseeable future though the benefits of AI power for the students studying foreign languages specifically independently or using e-learning are obvious.

Key words: **artificial intelligence, educational technology, academic fraud, foreign languages**

***Н.Г. Кондрахина**, канд. филол. наук, доц., проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
***О.Н. Петрова,** канд. техн. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ONPetrova@fa.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

В статье рассматривается сущность искусственного интеллекта (ИИ) и краткая история его совершенствования. Приводятся примеры использования ИИ как педагогической технологии в национальной и международной практике преподавания иностранных языков и оцениваются прогнозы, касающиеся использования искусственного интеллекта в образовании в будущем. Обсуждается, как используют ИИ студенты при подготовке к занятиям и контролю по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», и дается ответ на вопрос, следует ли считать использование ИИ академическим мошенничеством. Предлагаются некоторые способы борьбы с недобросовестным использованием возможностей ИИ при выполнении письменных заданий, в том числе экзаменационных. Упоминаются ограничения возможностей использования ИИ при преподавании иностранных языков. Делаются выводы, что на данной ступень развития ИИ еще рано называть педагогической технологией. Польза ИИ для изучающих иностранный язык, особенно самостоятельно и дистанционно, не вызывает сомнения. Однако, несмотря на то, что искусственный интеллект является перспективным, мощным и полезным инструментом – помощником преподавателя иностранных языков как при подготовке, так и поведении занятий, он вряд ли полностью вытеснит преподавателей иностранного языка из аудитории в обозримом будущем.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, педагогическая технология, академическое мошенничество, иностранные языки**

В настоящее время все чаще речь заходит о том, что развитие искусственного интеллекта представляет угрозу существованию целого ряда профессий, среди которых называют и преподавателей высшей школ, в том числе преподавателей иностранного языка. В первую очередь это касается английского языка, потому что уже модель GPT-3 – третье поколение алгоритма обработки естественного языка от OpenAI, по заявлению разработчиков, может быть использована для решения «любых задач на английском языке».

Еще недавно в качестве одного из основных рисков потерять работу для преподавателя иностранного языка в вузе рассматривались недостаточное владение цифровыми технологиями и внедрение EMI (*применение английского языка как средства обучения*) – тенденция вводить в вузах преподавание специальных дисциплин на иностранном языке в ущерб дисциплинам «Иностранный язык», «Деловой иностранный язык» и «Иностранный язык для специальных целей».

Сейчас эти опасения вытеснены новой угрозой со стороны искусственного интеллекта. Существуют оптимистические и пессимистические мнения на этот счет. Редко кто утверждает, что профессия преподавателя полностью исчезнет в ближайшем будущем, большинство склоняются к мнению, что профессия претерпит существенные изменения в связи с появлением «интеллектуальных помощников». Но, несомненно, система образования очень восприимчива к внедрению ИИ. Подтверждением этому служит мнение генерального директора OPEN AI Сэма Альтмана о том, что чат боты особенно полезны для работников трех отраслей, в число которых входит образование.

Не стоит считать, что использование ИИ в образовании – дело будущего. Уже сейчас в Сингапуре и Южной Корее в образовательном онлайн-пространстве функционируют цифровые ассистенты на основе нейросетей, ориентированные на изучение английского языка. К примеру, один из помощников специализируется на проверке письменных работ на грамматические ошибки (оценку выставляет учитель, принимая во внимание содержание текста). Со следующего учебного года анонсировано появление в начальных и средних классах 5 школ Сеула роботов – преподавателей английского языка. Они будут вести диалоги с учащимися на уровне носителей языка и корректировать произношение обучающихся в индивидуальном порядке.

Несмотря на такие разработки, по нашему мнению, сейчас наибольшее влияние на преподавание иностранного языка в вузе по традиционным моделям и технологиям оказывают усовершенствованные модели GPT (Generative Pretrained Transformer), т. е. алгоритмы обработки естественного языка, выпущенные американской компанией OpenAI, и их аналоги.

Целью исследования является анализ текущей ситуации в использовании искусственного интеллекта в преподавании и изучении иностранных языков и возможностей быстрой адаптации вузовских преподавателей к новой реальности. В задачи исследования входило:

– изучить, какие платформы на основе ИИ используются в настоящее время в практике преподавания и изучения иностранного языка

собрать, проанализировать и обобщить материалы по лучшим практикам использования ИИ в преподавании иностранного языка;

– оценить возможности и ограничения использования ИИ при преподавании иностранного языка для профессиональных целей;

– ответить на вопрос, является ли использование ИИ студентами при подготовке к занятиям и контролю по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» академическим мошенничеством;

– предложить способы борьбы с недобросовестным использованием возможностей ИИ при выполнении заданий, в том числе экзаменационных;

– дать рекомендации преподавателям иностранного языка о том, как адаптироваться к новой реальности и обратить возможности ИИ на пользу себе, студентам и преподаванию.

Научная новизна исследования заключается в многоаспектности рассмотрения проблемы использования искусственного интеллекта в практике современного преподавания иностранных языков.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в работе критически проанализированы лучшие отечественные и зарубежные практики использования искусственного интеллекта для эффективного преподавания иностранного языка в вузе и определены перспективы их совершенствования.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты данной работы могут использоваться преподавателями иностранного языка при подготовке заданий, которые требуют от студентов использования возможностей ИИ и вырабатывают у них навыки академически честного использования чат-ботов. Кроме того, в работе содержатся практические рекомендации для преподавателей по противодействию недобросовестному использованию студентами возможностей ИИ при подготовке письменных работ.

Использованию ИИ в работе университетов вообще и в преподавании иностранного языка в частности посвящено большое количество научных статей. Начало активных публикаций приходится на 2017 год, и от года к году число их возрастает. При этом акцент в статьях меняется от прогнозирования образовательных возможностей ИИ в овладении иноязычными компетенциями [1; 2] в сторону оценки их текущей реализации [3; 4] в образовательном процессе в вузах. Значительное число публикаций так или иначе затрагивает вопросы этики, связанные с использованием ИИ в академической среде [5; 6], и лишь немногие статьи содержат рекомендации для преподавателей по адаптации к новым условиям и возможным изменениям в методике преподавания [7; 8].

В рамках реализации задач исследования рассмотрим некоторые инструменты на основе ИИ, которые сейчас применяются в преподавании и изучении иностранных языков. Таких инструментов множество. В работе Ковальчук С.В. и др. анализируются следующие платформы и виды речевой деятельности, с которыми они работают:

– Duolingo: все 4 вида речевой деятельности с анализом ошибок пользователя;

– Grammarly (письмо, чтение, редактирование) VPN

– QuillBot (письмо; чтение, лексика, проверка грамматики, перефразирование текстов, генератор цитат);

– ChatGPT (говорение, письмо, чтение, генерация текста по запросу пользователя);

– Multitran_bot (переводчик, словари);

– AndyRobot (грамматика);

– EnglishSimpleBot (грамматика);

– ELEVENLABS.IO – перевод текста в речь; автоматическое озвучивание аудио/видео [3]/

Большая часть упомянутых платформ имеют бесплатный функционал и платную подписку с расширенными функциями. Grammarly и ChatGPT требуют подключения VPN (Virtual Private Network).

Есть и более продвинутые платформы, например, приложение Intellias FeeBu (Feedback Butterfly), приобретенное издательством Oxford University Press для лицензированного распространения по всему миру. Оно успешно имитирует обратную связь преподавателя иностранного языка, способно оценить уровень студента по ряду критериев. Приложение использует Оксфордский набор словарей и большое количество текстов для контекстуализированной (что очень важно) лексической практики, имеет компонент, который автоматически генерирует упражнения с пробелами и варианты ответов при задании заголовка и семантического контекста [1].

Образцом более доступной российскому пользователю платформы является ProgressMe, которая содержит примеры готовых уроков, созданных при помощи ИИ и позволяет генерировать свои материалы и уроки. В частности, интерес вызвало наличие трех уроков на тему “Personal Budget”, которую мы изучаем на первом курсе. Каждый урок соответствует определенному уровню владения английским языком (B1, B2, C1 по европейской шкале), в котором отрабатываются все виды речевой деятельности с упором на проработку лексики. Хотя тема заявлена финансовая, раскрывается она с позиции повседневного английского языка (General English), т. е. в ситуациях личностного, а не профессионального общения. Материал подается достаточно однообразно, но цель запоминания слов, вынесенных в активный словарь в начале урока, достигается.

Среди цифровых приложений, пользующихся популярностью у преподавателей английского языка в России при подготовке к занятиям, можно назвать

AnkiDroid, Quizlet, Multitran, Live Worksheets, twee com, которые позволяют готовить словарные карточки, проверять усвоение лексики, выполнять автоматический перевод, создавать интерактивные материалы разных уровней сложности на основе существующих текстовых и т. д.

Вернемся к чат-ботам. Поскольку чат-боты используют искусственный интеллект (ИИ), то они понимают язык, а не просто команды. Генеративные приложения, например, ChatGPT, могут генерировать тексты и разный контент, похожие на созданные человеком. Они также могут отвечать на вопросы в манере, копирующей человеческую речь. Они анализируют запросы на естественном языке, называемые подсказками (промптами), и предсказывают наилучший возможный ответ, в рамках своего понимания языка и имеющейся в их распоряжении информации. Основными конкурентами Chat GPT считаются Gemini от Google, Шедевриум от Яндекс и GigaChat от Сбера. Последний из упомянутых чат-ботов – GigaChat – доступен всем желающим, легко справляется с вопросами на русском и английском языках и набирает популярность.

По своему функционалу чат-боты на основе ИИ могут эффективно помочь преподавателю при подготовке к занятию, в частности при разработке учебно-методических материалов. Можно «попросить» чат-бот составить план урока, подобрать примеры, исторические факты или текущие новости на заданную тему, придумать грамматические или лексические задания на множественный выбор, сгенерировать текст, содержащий заданные слова или определенные грамматические формы, составить вопросы к тексту, перефразировать заданный текст, подготовить викторину и т. д.

Очень полезной, например, при подготовке базы тестовых заданий большого объема, оказывается способность чат-бота быстро сгенерировать большое количество разных предложений с заданной лексикой или определенное грамматическое правило.

Безусловно, любой материал, сгенерированный нейросетью, перед использованием в классе требует проверки, так как сеть может неверно истолковать ваш запрос или просто начать «галлюцинировать». Поверять надо не только текст, но и фактическую сторону, особенно примеры.

Одной из трудностей при работе с генеративными нейросетями является необходимость правильно и четко сформулировать запрос. Эффективный запрос состоит из простых коротких предложений, но при этом должен быть достаточно детальным и понятным, например, вместо «хороший студент» пишем «студент 3 курса финансового вуза, владение языком на уровне B2». Хороший запрос также должен включать требования к ответу, например, объем и/или количество слов и абзацев в тексте, наличие введения и заключения, от какого лица писать и т. д.

Идеальным вариантом является включить в запрос пример выполнения задания, указав, что это пример. Запрос может быть индивидуализирован под конкретную группу или студента, т. е. в него можно включить возраст, интересы, специализации, уровень владения языком и другие параметры. Точность запроса повышает качество ответа. Если хочется получить несколько ответов, можно воспользоваться функцией «сгенерировать заново» или слегка изменить запрос, чтобы получить несколько вариантов заданий разной сложности на одну тему для работы в группе с учетом уровня отдельных студентов. Сеть также может помочь сформулировать запрос правильно и при повторном прогоне сгенерированного ею ответа выполнить функцию поиска собственных ошибок.

Среди недостатков использования ИИ обычно называют ситуации, когда чат-бот «галлюцинирует», делает логические ошибки или выдает ответ, противоречащий общечеловеческим ценностям. Наибольшие опасения, связанные с использованием нейросетей, вызывает в первую очередь сбор личной информации пользователя с последующим ее недобросовестным использованием. Преподаватели также обеспокоены снижением уровня педагогического взаимодействия со студентами и эмоционального воздействия на обучающихся [1; 5; 6].

На данный момент мы имеем дело с генеративным искусственным интеллектом, анализирующим данные и строящим прогнозы на основе заложенной модели общения. Однако, по прогнозам, в недалеком будущем он уступит место интерактивному интеллекту, способному работать, как человек, на условиях многозадачности, т. е. одновременно общаться через голосовые команды с несколькими пользователями, а также с другими нейросетями и программами для адаптации под поставленные задачи. При таком развитии событий можно ожидать от ИИ большей точности и лучшего качества работы.

Что касается преимуществ ИИ в обучении и управлении образованием, то они хорошо известны. Применение возможностей искусственного интеллекта повышает доступность языкового образования. ИИ способствует индивидуализации образования, позволяет усовершенствовать систему оценки, автоматизируя подсчет баллов и построение рейтинга, способствует погружению в языковую среду за счет применения чат-ботов и инструментов для анализа текста. Платформы на основе ИИ могут анализировать данные о студентах, чтобы адаптировать учебные планы под их нужды, делать обучение языку более эффективным и интересным [2; 4; 7].

Спорными остаются вопросы полезности ИИ для развития «жестких» и «мягких» навыков.

Что касается профессиональных «жестких» навыков, то в ряде вузовских предметах можно условно выделить часть, которая поддается алгоритмизации: это конкретный набор фактов, дат, грамматических правил, законов, формул и т. д. Для овладения этими конкретными знаниями возможности ИИ значительны. Однако за пределы фактической информации выходят общение между студентом и преподавателем, эмоциональное воздействие личности преподавателя на студента, а также и отработка «узких» компетенций в рамках определенной специальности и специализации, например, творческих профессий, где роль преподавателя (мастера) не подлежит полной замене искусственным интеллектом.

На данный момент возможности ИИ для формирования личностных «мягких» навыков, в первую очередь коммуникативных, ограничены. Но чат-бот симулирует общение, что полезно на начальной стадии коммуникации для преодоления барьера «зажатости». Существуют симуляторы интервью на английском языке (например. AndroidHelp), полезные при подготовке к собеседованию для приема на работу, и программы (например, Maximum Power Point Tracking), автоматически оценивающие качество выступления с презентацией по ряду параметров (качество слайдов, контакт с аудиторией и т. д). Вторым «упреком» в адрес чат-ботов является то, что они не способствуют формированию навыков критического мышления. Однако в зависимости от запроса чат-бот может сгенерировать несколько вариантов ответа, так называемых сценариев, в том числе и альтернативных, которые требуют критического осмысления и окончательного выбора пользователем, например, при решении кейсов.

В связи с этим стоит затронуть тему академического мошенничества при использовании возможностей ИИ. Действительно, чрезмерное и недобросовестное использование ИИ ослабляет навыки студентов по самостоятельному написанию текста и критическому осмыслению информации, глушит самобытность и оригинальность творческого мышления, тем более что и запрашиваемая информация, и «уникальная» письменная работа нужного объема, и структуры на заданную тему генерируются чат-ботом практически моментально. Изначальные споры о целесообразности письменных домашних и контрольных работ в новых условиях сменились выработкой стратегий о том, как использовать ИИ при работе со студентами, и разработкой видов заданий, которые учат правильно составлять запросы и оценивать результаты, сгенерированные чат-ботов критически.

Примерами таких заданий являются:

– использовать нейросети для подготовки черновиков эссе или других письменных работ с последующим развитием предложенной ботом идеи или ее опровержением;

– интервьюировать известную личность на сайте Character.AI по заранее подготовленным вопросам [3];

– «попросить» чат-бота сгенерировать идеи для предпринимательского проекта с последующим обсуждением студентами предложенных вариантов, обязательной перепроверкой через другие поисковые системы предложенной чат-ботом информации и с указанием в представленной на защиту работе, что именно было сделано с помощью чат-бота [2].

Письменный перевод как форма домашнего задания изжил себя. Качество работы онлайн-переводчиков постоянно улучшается, и даже если сам текст оказывается в отдельных случаях несовершенным, смысл его понятен.

Тем не менее наша практика показывает, что при выполнении письменных работ с помощью ИИ проявляются отдельные факторы, которые сразу «выдают», что работу студент писал не сам. Например, в задании на написание отчета по конференции был вопрос о том, кто выступал в качестве докладчиков. ИИ ответил prominent, most famous, influential, renowned, well-known speakers. Студент бы назвал фамилии, должности и компании. Если задание предполагает указание на использование примеров из изученного курса, это тоже вызывает трудности у ИИ. В американских университетах существуют методические указания для преподавателей по созданию заданий, которые ИИ не может выполнить.

В работе Воеводы Е.В. и Шпыновой А.И. приводится анализ результатов выполнения ИИ задания по деловому письму (письмо-претензия) и делается вывод, что бот не сумел сгенерировать полностью готовый ответ, удовлетворяющий всем сформулированным в задании требованиям. Для получения удовлетворительного ответа потребовалась существенная доработка задания студентами на стадии формулировки запроса. Для повышения доли участия студентов в выполнении задания в статье рекомендуется составлять задания на русском языке с наименьшей детализацией и ограничением числа слов, чтобы студентам пришлось потрудиться над запросом на английском языке и над окончательным вариантом письма [8].

Рекомендация представляется разумной. В нашей текущей практике задание на написание отчета выглядит следующим образом:

You work for a firm of accountants. One of your clients, an electrical company, is experiencing severe cash problems. Write a report to them advising how to deal with cash flow problems. Write your answer in ***200 to 250*** *words in an appropriate style. Your report should:*

– summarize a current cash flow position of the company

– identify the reasons for their cash flow problems

– explain the necessity of cash flow forecasts and why they should be regularly revised

– offer possible solutions of cash flow problems for this particular company

По сути, это вполне приемлемый, почти готовый запрос для чат-бота. Если следовать вышеприведенным рекомендациям, то запрос следует сформулировать так: «Напишите ответ от имени консалтинговой фирмы на запрос компании, производящей электрооборудование, о способах преодоления проблем, связанных с движением денежных потоков». Однако, учитывая возможности электронных переводчиков, формулировка на английском языке представляется более целесообразной.

Что касается устного перевода и устной коммуникации, то усовершенствованные наушники и другие гаджеты для автоматического синхронного перевода уже существуют, и студенты пытаются их использовать на устных экзаменах по иностранному языку. Такие устройства сложно обнаружить. Например, устройство AI Pin, работающее на базе ChatGPT-4 (разработка компании Humane), представляет собой небольшую «брошку» с микрофоном, камерой и проектором для вывода информации на ладонь. Компания Solos выпустила умные очки, которые могут переводить разговор в режиме реального времени за счет интегрированного бота ChatGPT. Выглядят как стильный аксессуар, весят, линзы заказываются под потребителя. Очки реализуют автоматическое воспроизведение с разных платформ, включая WhatsApp.

Как в таком случае бороться с использованием ИИ при письменном и устном контроле? Системы проверки на антиплагиат неэффективны: тексты, созданные ИИ, признаются оригинальными. Разработаны специальные программы проверки текстов на авторство ИИ, но они дают не стопроцентно достоверный результат и требуют существенной доработки.

Одним из способов борьбы с применением ИИ является элементарная «глушилка» Интернета. Но уже существуют и апробированы разработки «автономного» ИИ на мобильные устройства, и, по прогнозам, автономный ИИ в обозримом будущем не только выйдет за пределы Интернета, но и создаст новую глобальную сеть под свои потребности.

Другим способом является возврат к экзаменам и зачетам в устной форме с опорой на неподготовленную речь и диалог с преподавателем, т. е. та практика, от которой мы отошли, заменив устные экзамены и зачеты на якобы более объективные и экономичные тесты, которые теперь успешно создает, решает и проверяет искусственный интеллект.

Без уверенного владения возможностями ИИ у преподавателей вузов нет будущего. Искусственный интеллект уже оказывает и будет продолжать оказывать влияние на рынок труда. На данный момент человеческий труд дешевле качественных моделей на основе нейросетей и во многих областях сохраняет свою уникальность. Эти факторы объясняют, почему процесс вытеснения человека искусственным интеллектов не является быстрым, и, следовательно, у рынка труда есть возможность адаптироваться к этим изменениям. Овладение навыками использования ИИ является одним из очевидных способов такой адаптации. Процесс этот должен быть централизованным, качественным, практико-ориентированным и обязательным для преподавателей вузов. Такие шаги уже предпринимаются. Например, Еврокомиссия предлагает образовательный курс Artificial Intelligence in Language Teaching («ИИ в преподавании иностранных языков») для учителей, преподавателей и сотрудников школ, колледжей и университетов. Целями курса заявлены:

– ознакомление слушателей с различными типами ИИ и их возможностями в преподавании иностранных языков;

– изучение вызовов, связанных с применением ИИ, и использование возможностей ИИ при проведении занятий;

– достижение понимания того, как работает ИИ;

– подробное изучение того, в каких областях ИИ полезен в настоящее время;

– обучение созданию учебно-методических материалов при помощи ИИ и использованию ИИ в учебном процессе.

В ChatGPT есть ресурс Advanced Tutorial for Teachers («Продвинутый курс для преподавателей»), который можно изучить самостоятельно. В России отдельные вузы и компании также предлагают разнообразные курсов по ИИ с той или иной степенью ориентированности на практику.

Отдельное внимание должно быть уделено гуманизации и правилам использования возможностей искусственного интеллекта. ЮНЕСКО и Букингемский дворец уже выпустили официальные документы по этике применения ИИ в академической среде. Для цивилизованного использования ИИ курс по использованию нейросетей и ИИ должен быть включен в программу российских вузов с охватом как технических, так и этических аспектов. Упор должен делаться на воспитании у студентов понимания необходимости критического анализа результатов, генерируемых чат-ботами, и академической честности, предполагающей отражение в процентном отношении вклада чат-бота в студенческую работу. Это тем более актуально, что некоторые российские вузы уже заявили о законности использования ИИ при написании выпускных дипломных работ, если процент использования не превышает порога примерно в 40%.

Для успешного внедрения ИИ в образовательный процесс требуются качественные методические указания для преподавателей по разработке заданий по разным дисциплинам, как исключающим, так и предусматривающим использование искусственного интеллекта.

Так как педагогическая технология предполагает стандартизацию системы обучения, ИИ пока рано называть педагогической технологией. Однако использование ИИ в преподавании является инновационной технологией с потенциалом стандартизации. ИИ создает одновременно возможности и проблемы, наделяет преподавателя новой, еще не полностью определенной ролью в образовательном процессе, и для его успешного внедрения в практику высшего образования безусловно потребуется совместная работа преподавателей, методистов, студентов, администрации вузов, регулирующих органов и разработчиков платформ на базе искусственного интеллекта.

Результаты работы могут быть использованы преподавателями и работниками вузов при работе над внедрением искусственного интеллекта в практику преподавания иностранных языков.

Библиографический список

1. Шефиева Э.Ш., Исаева Т.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам). *Общество: социология, психология, педагогика.* 2020; № 10: 73–80.
2. Павлюк Е.С. Анализ зарубежного опыта влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс в высшем учебном заведении. *Современное педагогическое образование*. 2020: № 12: 65–71.
3. Ковальчук С.В., Тараненко И.А., Устинова М.Б. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000
4. Тоцкая И.В., Недоспасова Л.А. Образовательный потенциал чат-ботов в изучении иностранных языков: социолингвистический, дидактический и коммуникативный аспекты. *Концепт*. 2023; № 6: 14–27.
5. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*. 2023; № 4: 9–22.
6. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. ChatGPT и искусственный интеллект в университетах: какое будущее нам ожидать? *Высшее образование в России*. 2023; № 6: 19–37.
7. Костюнина С.А. Роль искусственного интеллекта в изучении иностранных языков. *Вестник науки*. 2022; № 2 (47): 38–42.
8. Воевода Е.В., Шпынова А.И. Применение технологий искусственного интеллекта при изучении делового английского (на примере письменных заданий). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5: 237–241.

References

1. Shefieva `E.Sh., Isaeva T.E. Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe vysshih uchebnyh zavedenij (na primere obucheniya inostrannym yazykam). *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2020; № 10: 73-80.
2. Pavlyuk E.S. Analiz zarubezhnogo opyta vliyaniya iskusstvennogo intellekta na obrazovatel'nyj process v vysshem uchebnom zavedenii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020: № 12: 65-71.
3. Koval'chuk S.V., Taranenko I.A., Ustinova M.B. Primenenie iskusstvennogo intellekta dlya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000
4. Tockaya I.V., Nedospasova L.A. Obrazovatel'nyj potencial chat-botov v izuchenii inostrannyh yazykov: sociolingvisticheskij, didakticheskij i kommunikativnyj aspekty. *Koncept*. 2023; № 6: 14-27.
5. Ivahnenko E.N., Nikol'skij V.S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyj resurs? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 4: 9-22.
6. Rezaev A.V., Tregubova N.D. ChatGPT i iskusstvennyj intellekt v universitetah: kakoe buduschee nam ozhidat'? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 6: 19-37.
7. Kostyunina S.A. Rol' iskusstvennogo intellekta v izuchenii inostrannyh yazykov. *Vestnik nauki*. 2022; № 2 (47): 38-42.
8. Voevoda E.V., Shpynova A.I. Primenenie tehnologij iskusstvennogo intellekta pri izuchenii delovogo anglijskogo (na primere pis'mennyh zadanij). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5: 237-241.

Статья поступила в редакцию 30.01.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-364-366

Krylova A.P., *teacher of the first qualification category, school № 498 (Moscow, Russia), E-mail: krylova_sandra@mail.ru*

THE PROBLEM OF FORMING FOREIGN LANGUAGE SPEECH SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article examines the main problems that arise during the formation of foreign language speech skills of schoolchildren in the context of digitalization of education. The author substantiates the psychological and pedagogical essence of the speech activity of schoolchildren, considers the prospect of its improvement in the conditions of active introduction of digital technologies into the educational process. The text of the article also presents problems that have a negative impact: insufficient development of digital competencies of foreign language teachers, low level of individualization of foreign language training of schoolchildren. The author suggests the most productive methods of improving the process of formation of foreign language speech skills as an important element of the communicative competence of schoolchildren.

Key words: **foreign language communicative competence, foreign language speech skills, electronic information and educational environment, digitalization of education**

А.П. Крылова, *учитель первой квалификационной категории ГБОУ «Школа № 498», г. Москва, E-mail: krylova_sandra@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются основные проблемы, которые возникают в ходе формирования иноязычных речевых навыков школьников в условиях цифровизации образования. Автором обосновывается психологическая и педагогическая сущность речевой деятельности школьников, рассматривается перспектива ее совершенствования в условиях активного внедрения в учебный процесс цифровых технологий. В тексте статьи представлены и проблемы, оказывающие негативное воздействие: недостаточное развитие цифровых компетенций учителей иностранного языка, низкий уровень индивидуализации иноязычной подготовки школьников. Автором предложены наиболее продуктивные методы совершенствования процесса формирования иноязычных речевых навыков как важного элемента коммуникативной компетенции школьников.

Ключевые слова: **иноязычная коммуникативная компетенция, навыки иноязычной речи, электронная информационно-образовательная среда, цифровизация образования**

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью совершенствования процесса формирования и развития как иноязычных коммуникативных компетенций обучающихся школ в целом, так и их речевых навыков в частности как основы успешного овладения иностранным языком с учетом тенденций цифровизации образования для дальнейшего его изучения, как обязательной составляющей профессиональной подготовки на этапе обучения в учреждениях среднего и высшего образования.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении основных проблем, с которыми связано возникновение затруднений формирования иноязычных речевых навыков школьников в условиях цифровизации образования.

Решение цели достигается за счет решения следующих задач:

1) определение структуры понятия «иноязычная коммуникативная компетенция школьников»;

2) рассмотрение и обоснование сущности речевой деятельности школьников;

3) выявление факторов, способствующих повышению и снижению качества формирования иноязычных речевых навыков;

4) определение возможностей цифровых технологий в повышении качества педагогической деятельности и их реальное использование в учебном процессе;

5) обоснование ряда направлений в работе по использованию средств цифровизации при формировании у школьников иноязычных речевых навыков.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:изучение научно-педагогической литературы, содержащей рассмотрение разных аспектов проблемы; анализ данных собственной практики и исследовательских выводов авторов научных изданий.

Теоретическая значимость состоит в уточнении и расширении представлений о современных возможностях повышения качества иноязычной подготовки школьников с учетом изменений, связанных с цифровизацией образования.

Практическая значимость работы выражается в использовании предложенных автором методов совершенствования процесса формирования иноязычных речевых навыков как важного элемента коммуникативной компетенции школьников.

Иноязычная коммуникативная компетенция – понятие, которое ученые трактуют по-разному. Например, Н.Д. Гальскова определяет ее как «способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [1]. Уточняя данное суждение, следует отметить, что способность к взаимодействию посредством иностранного языка выражается в речевых знаниях, навыках и умениях, позволяющих понимать суждения и формулировать ответные вербальные формы с учетом требований речевых (языковых) норм, правил коммуникативного поведения в соответствии с ситуацией общения.

На этапе школьного обучения с первых дней обучения иностранному языку закладываются основы коммуникативной компетенции, определяющей способность к общению вообще и иноязычному в частности, для чего обучающийся должен овладеть суммой определенных речевых навыков и умений. Этот процесс должен носить планомерный, систематический и целенаправленный характер от начального этапа до старших классов (подготовительной ступени освоения предпрофессионального и профессионального уровня владения иностранным языком). В ходе этого процесса изменяется уровень указанных навыков и умений, хотя в практике наблюдается не только положительная динамика, но и нередко обнаруживается отрицательный результат, наличие пробелов в подготовке по разным причинам [2]. Основной задачей современных исследователей и является разработка таких программ, благодаря внедрению которых снизятся негативные показатели. Самый перспективный путь решения этой проблемы лежит в плоскости оптимизации речевой деятельности школьников на всех этапах освоения иностранного языка.

В психологии с 60-х гг. прошлого века содержание понятия «языковая деятельность» трактовалось как вид деятельности (наряду с игровой, познавательной, научной, трудовой), которая включает в себя ряд этапов – от целеполагания, планирования, реализации плана, контроля до творческой интерпретации и использования речевого материала на основе развития специфического вида мотивации (в зависимости от условий и необходимости совмещения речевой деятельности с любым другим ее видом). В эти годы Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым в рамках разработки научно-теоретических основ психолингвистики была обоснована структура речевой деятельности, включающая в себя речевые действия и речевые операции (речевые навыки), а также комбинации их с различными видами неречевой деятельности.

С утверждением в психологии понятия «коммуникативная деятельность» речевая деятельность стала рассматриваться более узко, обозначая лишь процесс производства и использования речи (т. е. восприятие ее как части коммуникативного процесса).

Рассматривая сущность речевой деятельности школьников, ученые отмечают, что освоение родного языка осуществляется не на уровне сознательного контроля, а путем сопоставления ожидаемых оборотов и тех, которые мы воспринимаем: если они не совпадают, тогда возникает затруднение, и включается процесс осознанности. Это значит, что информация должна стать предметом действий (применения речевых навыков) [3].

Все вышесказанное относится к процессу освоения родного языка, но совершенно по-другому происходит процесс обучения второму (иностранному) языку. Развитие родного языка начинается со свободного использования речи, а завершается осознанием и овладением речевыми формами. Освоение иностранным языком начинается с осознания структуры языка, с произвольного овладения речевыми оборотами, а завершается развитием свободной речи. Следовательно, эти пути противоположно направлены. Как отмечал Л.С. Выготский, между ними существует взаимозависимость, выражающая сознательное и намеренное усвоение иностранного языка через опору на известный уровень развития родного языка и обратно: усвоение иностранного языка обеспечивает овладение высшими формами родного языка [4].

Речевые умения, по мнению А.Н. Леонтьева, представляют собой способность человека применять речевые навыки как особый способ «складывания речевых механизмов» для достижения разнообразных целей. Навыки устойчивы и отражают способность личности переносить их в новые условия, на новые языковые конструкции.

В условиях цифровизации образования возможности обеспечения процесса овладения иноязычными речевыми навыками и умениями значительно воз-

растают. Данный тезис доказан собственной практикой и современным педагогическим опытом.

В исследовании С.С. Куклиной (2008) убедительно представлены перспективы применения в обучении школьников иностранному языку коммуникативного метода, в рамках которого реализуется идея обучения через общение. На современном этапе практические результаты и научно-теоретические выводы переходят на новый уровень актуализации, так как цифровизация образовательного процесса за прошедшие с момента исследования С.С. Куклиной годы значительно расширила возможности применения коммуникативного подхода в обучении иностранному языку.

Цифровизация в образовании направлена на внедрение различных видов электронных средств: всех учебных материалов в цифровых форматах, использование учебных пособий, сборников упражнений, оформление контрольной документации в режиме онлайн, ведение рабочих тетрадей и выполнение заданий на компьютерах и планшетах и т. д.

Условия обучения, создаваемые «электронной средой», способствуют развитию творческого мышления обучающихся, ориентируют их на выявление неочевидных связей и закономерностей. Нельзя просто добавить электронные средства к традиционному обучению и ожидать высоких результатов в обучении. Для повышения эффективности системы иноязычной подготовки учащихся необходима разработка новых подходов к организации образовательной деятельности, поиску и применению новых форм взаимодействия учителя и обучающегося, к конструированию учебной среды [5].

При этом использование различных программ, приложений и других цифровых ресурсов для обучения возможно, как удалённо, так и непосредственно в учебном процессе. И, что немаловажно, цифровые технологии значительно ускоряют процесс поиска нужной информации, ее обработки, обмена и трансформации в речевые умения и навыки [6]. Кроме того, именно использование цифровых технологий способствует развитию индивидуализации обучения, когда процесс усвоения речевых навыков происходит эффективнее на основе максимального учета индивидуальных характеристик ученика, его психологических особенностей и развития базового уровня подготовленности к освоению иностранного языка. Элементы индивидуального обучения иностранному языку – явление в педагогической практике не новое. В обучении они проявляются как принципы свободного выбора, творческой интерпретации содержания программных требований, вариативности подходов к выполнению заданий. Это условие необходимо, так как сам процесс формирования иноязычной речевой компетенции в целом выражает требование практической подготовки к деятельности, способности выполнить задачи в любых социальных условиях, в том числе в будущем, в ходе развития иноязычных речевых навыков при обучении в вузе и реализации иноязычной компетенции в профессиональной среде. К сожалению, отмечается и научно-педагогическими работниками, и работодателями, что на сегодняшний день качество подготовки специалистов в области навыков иноязычной речевой коммуникации не всегда удовлетворяют современные требования к ним. Это приводит к снижению качества выполнения профессиональных обязанностей, неполной реализации возможностей и в гражданской среде, и в военной, и при выполнении должностных функций в системе государственной службы [7]. В этой связи на первый план выходит проблема подготовки преподавателей с учетом современных требований. Однако, как показывает проведенное исследование, существуют определенные проблемы формирования цифровых компетенций у учителей иностранного языка. Среди них недостаточная подготовленность учителей иностранного языка к применению и использованию цифровых технологий по причине слабого развития знаний, умений и навыков, полученных при обучении в вузе (около 56% выпускников бакалавриата и 28% окончивших магистратуру); недостаток знаний в области электронных образовательных ресурсов (до 52%), технологических трудностей введения в образовательный процесс цифровых игр и симуляторов (до 63%); недостающие положения федерального и регионального законодательства о едином подходе к правому регулированию применения цифровых технологий (23%); и др. Кроме того, более половиной респондентов отмечаются сложности с повышением квалификации для работы в ЭИОС, недостаток времени для проектирования электронных образовательных ресурсов и ряд других факторов, негативно влияющих на полноту использования возможностей использования цифровых технологий при организации обучения иностранному языку школьников [8].

Обеспечение изучения иностранного языка как средства общения требует максимального использования методов и средств развития умений и навыков устной речи, а на овладение навыками письменной речи должно быть направлено внимание как на самостоятельный аспект иноязычной подготовки. Соотношение этих целей лежит в основе разработки технологии обучения иностранному языку. Цифровизация обучения иностранному языку способствует, с одной стороны, наиболее эффективно решать задачу повышения качества иноязычной подготовки, с другой стороны, влечет за собой достаточно серьезные риски. Возможности связаны с использованием широкого спектра средств – виртуальных классов, онлайн-курсов, образовательных платформ и т. д. Однако внедрение цифровых технологий требует и технической подготовки, и совершенствования педагогических подходов. Использование ИКС, интерактивных досок, программного обеспечения образовательного направления позволяет внедрять в учебный процесс интерактивные дидактические материалы, обеспечивающие решение задач иноязычного обучения с учетом индивидуального характера усвоения материала каждым учеником на основе их психологических характеристик и уровня интеллектуального развития.

Вместе с тем цифровизация может и негативно сказываться на формировании умений и навыков речевой деятельности из-за неравномерного распределения доступа к современным технологиям обучающихся разных регионов и социальных групп (отсутствие доступа к высокоскоростному Интернету, низкое качество технических устройств, недостаточное обеспечение информационной безопасности и др.) [9].

Значительно меняется традиционная роль учителя, который становится организатором и наставником, а не источником знаний. Педагогу нужны новые навыки: технические знания в области использования цифровых технологий, навыки коммуникации в виртуальной среде, способность к разработке онлайн-уроков и др. Насыщенность цифровой среды информацией требует решения задачи формирования умения выбирать источники, соответствующие содержанию требований образовательных программ.

Таким образом, существует много аспектов, отражающих особенности формирования иноязычных речевых навыков школьников в современных условиях образовательной среды, характеризующейся высокой степенью цифровизации. Эти тенденции обусловлены глобальными изменениями технологического и социального уклада жизнедеятельности человечества, поэтому не могут сдерживаться искусственно или быть проигнорированы.

В этих условиях необходимо изучать и учитывать не только индивидуальные характеристики обучающихся, но и технологические возможности использования ими в обучении иностранному языку средств цифровых технологий при планировании и организации образовательного процесса.

В результате возникает потребность в создании системы программ и технологий, позволяющих активно внедрять в образовательный процесс технические средства, образовательный контент, с помощью которых возможна реализация образовательных программ на основе обеспечения доступа к образовательным услугам и сервисам в электронном виде.

Преодоление проблем формирования иноязычных речевых навыков школьников на современном этапе во многом зависит от многих факторов, но одной из первостепенных задач является разработка программ обучения и подготовки преподавателей иностранного языка к работе в цифровой образовательной среде, создание методических продуктов с учетом цифровизации образования.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Акимова Н.В. *Методика обучения иностранным языкам*: учебное пособие для студентов образовательных учреждений высшего образования. Ростов-на-Дону: Феникс, 2017.
2. Сергеева И.Ф. *Технология организации тестового контроля формирования навыков и умений иноязычного устно-речевого общения: Начальная школа / французский язык.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
3. Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения. *Советская педагогика*. 1946; № 1: 65–72.
4. Выготский Л.С. *Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка*. Москва: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1956: 290–292.
5. Ценцеря С.В., Дмитриев Д.В., Мещеряков Д.А. и др. Психология и педагогика: учебное пособие. *Военная педагогика*. Саратов: ООО «Амирит», 2023; Кн. 2: 178–179.
6. Куклина С.С. *Коллективная учебная деятельность по овладению иноязычным общением: модель и ее реализация: базовый курс английского языка*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ярославль, 2009.
7. Алехин И.А., Нечаева С.Н., Пахомова Н.В. Сущность и содержание индивидуализации обучения иностранному языку курсантов военных вузов. *Мир образования – образование в мире.* 2020; № 2 (78): 193–198.
8. Крылова А.П. Организационно-методические условия формирования цифровых компетенций у молодых учителей иностранного языка. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 9: 177–181.
9. Казакова А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности. *Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований*: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023: 23–32.

References

1. Gal'skova N.D., Vasilevich A.P., Akimova N.V. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*: uchebnoe posobie dlya studentov obrazovatel'nyh uchrezhdenij vysshego obrazovaniya. Rostov-na-Donu: Feniks, 2017.

2. Sergeeva I.F. *Tehnologiya organizacii testovogo kontrolya formirovaniya navykov i umenij inoyazychnogo ustno-rechevogo obscheniya: Nachal'naya shkola / francuzskij yazyk*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
3. Leont'ev A.N. O nekotoryh psihologicheskih voprosah soznatel'nosti ucheniya. *Sovetskaya pedagogika*. 1946; № 1: 65-72.
4. Vygotskij L.S. *Izbrannye psihologicheskie issledovaniya: Myshlenie i rech'. Problemy psihologicheskogo razvitiya rebenka*. Moskva: Izdatel'stvo akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1956: 290-292.
5. Cencerya S.V., Dmitriev D.V., Mescheryakov D.A. i dr. Psihologiya i pedagogika: uchebnoe posobie. *Voennaya pedagogika*. Saratov: OOO «Amirit», 2023; Kn. 2: 178-179.
6. Kuklina S.S. *Kollektivnaya uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inoyazychnym obscheniem: model' i ee realizaciya: bazovyj kurs anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2009.
7. Alehin I.A., Nechaeva S.N., Pahomova N.V. Suschnost' i soderzhanie individualizacii obucheniya inostrannomu yazyku kursantov voennyh vuzov. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2020; № 2 (78): 193-198.
8. Krylova A.P. Organizacionno-metodicheskie usloviya formirovaniya cifrovyh kompetencij u molodyh uchitelej inostrannogo yazyka. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 9: 177-181.
9. Kazakova A.A. Cifrovizaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti. *Innovacionnye rezul'taty social'no-gumanitarnyh i `ekonomiko-pravovyh issledovanij*: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: OOO Agentstvo perspektivnyh nauchnyh issledovanij (APNI), 2023: 23-32.

Статья поступила в редакцию 30.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-366-368

Magomeddibirova Z.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia); Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (Makhachkala, Russia), E-mail: sulpat12@mail.ru*
Navrazova M.R., *postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sulpat12@mail.ru*

USING THE POTENTIAL OF ETHNOCULTURE IN THE AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN. The article analyzes the current state of the schoolchildren aesthetic education by ethnoculture. The authors take a systematic approach as the basis for the organization of this process, characterized by the unity of educational and upbringing tasks, integrity, universality and integrativity. At the same time, they identify two relevant activity key areas: an integrated approach to aesthetic education with priority to the traditional folk pedagogy values and attitudes, as well as introducing schoolchildren to folk culture through the identification of connections, similarities and differences existing between different nations of art and culture in Russia. As the main means to introduce students to folk culture and develop their aesthetic qualities, the authors consider such organized activity forms, the implementation of which implies the integration of regular and extracurricular activities.

Key words: **basic general education, secondary general education, aesthetic education, educational activities, extracurricular activities, educational potential of ethnoculture**

З.А. Магомеддибирова, *д-р пед. наук, проф., ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный; ФБГОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (Дагестанский филиал), г. Махачкала, E-mail: sulpat12@mail.ru*
М.Р. Навразова, *соискатель, ФБГОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sulpat12@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЭТНОКУЛЬТУРЫ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье дан анализ современного состояния проблемы эстетического воспитания школьников средствами этнокультуры. За основу организации данного процесса авторы принимают системный подход, характеризующийся единством воспитательных и образовательных задач, целостностью, всеобщностью и интегративностью. При этом ими выделяются два ключевых направления соответствующей деятельности: комплексный подход к эстетическому воспитанию с приоритетом ценностей и установок традиционной народной педагогики, а также приобщение школьников к народной культуре через определение связей, сходства и различий, существующих между искусством и культурой разных народов нашей страны. В качестве основных средств приобщения учащихся к народной культуре и тем самым формирования у них эстетических качеств рассматриваются такие формы организованная активности, реализация которых подразумевает интеграцию урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: **основное общее образование, среднее общее образование, эстетическое воспитание, учебная деятельность, внеучебная деятельность, образовательный потенциал этнокультуры**

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, обосновывается фактом эскалации глобализационных процессов, фиксирующимся на протяжении трёх последних десятилетий (А.Д. Воскресенский, Л.И. Федорова, К. Шахин). Данная тенденция, безусловно, имеет ряд значимых положительных последствий. Ответ на многие вызовы современности возможен только совместными усилиями высококвалифицированных специалистов из разных стран (В.В. Афанасьев, В.Ф. Ильина, А.Г. Косиченко, Е.В. Лаптева, С.Л. Франк).

Однако глобальная интеграция сопряжена и с определёнными рисками [1, с. 71]. Одним из наиболее серьёзных представляется утрата большинством наших современников собственной культурной идентичности [2, с. 62]. В наибольшей степени это относится к представителям подрастающего поколения [3, с. 70].

Подобная ситуация в основном осознаётся современными педагогами-исследователями и практиками. Неслучайно в трудах многих авторов особое внимание уделяется важности усвоения и принятия школьниками базовых национальных ценностей (Н.С. Александрова, Е.К. Брыкина, Н.Ф. Губанова, Н.Ф. Зацепина, И.И. Комарова, Т.С. Комарова). Это, в свою очередь, предполагает формирование у них уважения и осознанного принятия языков, обычаев, традиций, характерных для этнокультурных общностей, населяющих территорию Российской Федерации [4, с. 63–64].

Таким образом, интеграция элементов народной культуры в педагогический процесс позволит повысить эффективность эстетического воспитания современных школьников [5, с. 50]. При этом изучение образовательной практики ряда российских ОО, реализующих соответствующие программы, наглядно демонстрирует, что соответствующий потенциал сегодня используется явно недостаточно (И.С. Буракова, З.С. Исакиева, Б.С. Садулаева, А.В. Самарская). Существующим в настоящее время возможностям для его реализации посвящено наше исследование.

Соответственно, его цель – выявить наиболее эффективные формы, методы и средства организации процесса совершенствования и придания системного характера эстетическому воспитанию современных школьников с использованием педагогического потенциала этнокультуры.

Задачи, решение которых позволит достичь этой цели, формулируются следующим образом:

– дать термину «эстетическое воспитание» определение, адекватное современному состоянию теории и практики школьного образования;

– изучить наиболее перспективные на сегодняшний день приёмы и методы реализации соответствующего процесса;

– определить значение этнокультуры как воспитательного средства;

– рассмотреть ключевые направления эстетического воспитания учащихся на основе потенциала народной культуры;

– выявить возможности предлагаемых форм организации урочной и внеурочной деятельности школьников по ходу реализации этих направлений.

По ходу решения вышеперечисленных задач авторами использовались такие методы исследования, как анализ затрагивающей соответствующую проблематику литературы и изучение опыта отечественных школ, связанного с реализацией воспитательной деятельности.

Научная новизна статьи заключается в изучении наиболее перспективных на сегодняшний день приёмов и методов реализации воспитательной работы, в том числе с использованием средств этнокультуры.

Её теоретическая значимость состоит в определении ключевых направлений эстетического воспитания учащихся на основе потенциала такой культуры.

Практическая значимость – в выявлении возможностей предлагаемых форм организации урочной и внеурочной деятельности школьников при реализации указанных направлений.

В рамках настоящего исследования под термином «эстетическое воспитание» будет пониматься процесс формирования у школьников чувства прекрасного, а равно способности воспринимать и понимать его в искусстве и окружающей действительности (Г.Ю. Беляев, Е.Ф. Бодак, М.В. Воропаев, С.Г. Евсюков,

Таблица 1

Направления эстетического воспитания учащихся средствами этнокультуры

Наименование	Формы работы, способствующие реализации данного направления	Предполагаемые результаты реализации
Комплексный подход к эстетическому воспитанию с приоритетом ценностей и установок традиционной народной педагогики	Реализация педагогических условий, благоприятствующих творческому развитию учащихся, их самовыражению [11, с. 257]	Формирование общей культуры обучающихся с максимальным учётом их индивидуальных интересов, склонностей и нужд
	Привлечение школьников к активному участию в работе кружков, студий, музеев, выставок, конкурсов, посвящённых исследуемой тематике	
	Выполнение творческих заданий, содержащих элементы этнокультуры, как в рамках урочной, так и внеурочной деятельности [13, с. 15]	Интенсификация личностного развития школьников (Л.В. Гудяшина, Н.А. Кондаков, А.В. Куликов, А.Г. Ракитина)
Приобщение школьников к народной культуре через определение связей, сходства и различий, существующих между искусством и культурой разных народов нашей страны [10, с. 252]	Выполнение учебных заданий, направленных на сравнение народной культуры в различные эпохи её существования	Понимание школьниками традиционной культуры как динамичной системы исторически сложившихся представлений об окружающем мире
	Проведение мероприятий, направленных на освоение учащимися ценностной системы предков, в тесной связи с современной культурой многонационального российского народа [13, с. 16]	

Т.В. Макеева, И.Н. Теркулова, Е.В. Устюжанина). Последний, как следует из его этимологии, представляет собой одну из разновидностей воспитательной работы [4, с. 65]. Следовательно, его успешная реализация подразумевает корреляцию с другими разновидностями [5, с. 51]. К таковым относятся:

– трудовое воспитание [6, с. 593];
– политическое воспитание [7, с. 185];
– экологическое воспитание;
– нравственное воспитание [8, с. 20];

Наиболее прогрессивным при планировании и организации рассматриваемого процесса является системный подход [9, с. 147]. Он характеризуется следующими качествами:

– всеобщность;
– интегративность;
– целостность;
– единство образовательных и воспитательных задач (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, М.В. Глебова, В.Н. Дружинин, Л.А. Ясюкова).

Реализация указанного подхода в процессе эстетического воспитания учащихся с использованием средств этнокультуры представляется особенно эффективной при условии поэтапной реализации следующих действий:

– изучение начальной эстетической воспитанности контингента;
– интеграция элементов народной культуры в урочную и внеурочную деятельность, направленную на эстетическое воспитание школьников [3, с. 68];
– мониторинг эффективности соответствующих мер.

Народная культура интегрирует материальные и духовные ценности создавшей её общности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.В. Глебова). Отсюда следует, что она представляет собой такое воспитательное средство, грамотное применение которого будет с большой вероятностью способствовать всестороннему развитию школьников через интенсификацию формирования их личностных характеристик [9, с. 148].

Каждый народ России выработал множество традиций и обычаев, облагораживающих его быт. Последние проявляются в следующих аспектах:

– отношение к труду;
– понимание окружающей природной, культурной и социальной действительности [8, с. 21];
– стилевые и жанровые особенности традиционного творчества.

Значимая с точки зрения дальнейшего совершенствования системы воспитательной работы в российских школах особенность большинства народных систем эстетического воспитания состоит в том, что они не допускают исключительно пассивного отношения к миру [6, с. 596]. Каждый индивид изначально позиционируется как непосредственный участник сотворения прекрасного [10, с. 29–30].

Таким образом, традиционная культура в максимальной степени отражает народную психологию, специфику быта и принятую систему ценностей [2, с. 65]. Она аккумулирует богатейший исторический, духовный, эстетический опыт, так как развивается на основе преемственности традиций (Г.К. Вагнер, Г.Д. Гачев, И.В. Мусханова, М.А. Некрасова, Р.М. Рогова, Г.Н. Филонов). Наиболее ярко этнокультура проявляется в народной эстетике. Отсюда следует, что она играет одну из ключевых ролей в развитии общей культуры, формировании творческих способностей и эстетического вкуса современного школьника [11, с. 256]. Кроме того, говоря о роли рассматриваемого феномена в процессе воспитания подрастающего поколения, необходимо учесть, что постижение традиционных искусств способствует повышению дисциплинированности обучающихся [12, с. 201].

Далее, по ходу эстетического воспитания современных школьников, реализуемого на основе потенциала народной культуры, могут быть реализованы два ключевых направления (табл. 1).

По ходу реализации этих направлений, помимо урочных, могут найти широкое применение различные формы внеурочной деятельности (Н.А. Асташова, Е.В. Бондаревская, Д.В. Григорьев, Л.В. Калинина, В.А. Караковский, В.О. Кутьев, П.В. Степанов). В частности, определённая эффективность может быть присуща коллаборации между образовательной организацией, с одной стороны, и детскими школами искусств, с другой [14, с. 63]. При этом необходимо максимально акцентировать внимание участников образовательного процесса на необходимости интеграции следующих аспектов:

– освоение народного искусства конкретного региона;
– изучение культурного наследия многонационального народа России как единого целого [15, с. 138–139].

Организованный таким образом учебно-воспитательный процесс с определённой вероятностью будет способствовать максимальному вовлечению школьников в различные формы творческой деятельности, предполагающие рецепцию тех или иных элементов этнокультуры [1, с. 67]. Интеграция возможностей урочной и внеурочной деятельности позволит объединить достижения психологии, культурологи и искусствоведения в деле эстетического воспитания современных школьников [16, с. 129].

Так могут быть сформированы организационно-педагогические условия, необходимые для формирования у детей осознанного стремления к сохранению и приумножению достижений традиционной культуры в современном глобализированном мире [15, с. 140]. При этом педагогам, методистам и руководству ОО следует стремиться к организации неформального общения на таких занятиях. Такая форма взаимодействия между субъектами образовательных отношений может помочь обучающимся проявить свои творческие способности при реализации приведённых выше направлений активности [16, с. 131]. Интенсифицируется процесс формирования у них эстетического вкуса, навыков объективной оценки произведений искусства, а равно и системы собственных эстетических потребностей [14, с. 65].

Таким образом, мы можем заявить, что выжить и преуспеть в современном мире выпускники организаций, реализующих деятельность по программам основного общего и среднего общего образования, смогут при условии модернизации процесса их эстетического воспитания в период обучения. Данный сегмент воспитательной работы, в свою очередь, может быть существенно интенсифицирован путём интеграции элементов этнической культуры.

Этим, последним, присущ существенный образовательный потенциал. Его реализация предполагает внесение в учебно-воспитательный процесс ряда нововведений. Наиболее существенное из них – интеграция учебной и внеучебной деятельности. Она с определённой вероятностью позволит сформировать у школьников чувство этнокультурной идентичности и осознанное стремление к сохранению и приумножению культурного наследия как своего региона, так и многонационального народа России в целом.

Библиографический список

1. Кочкина Т.В. Формирование гражданской идентичности младших школьников. *Калининградский вестник образования.* 2021; № 2 (10): 62–71.
2. Шабашова Н.М. Влияние глобализации на цивилизационные и культурные процессы в современной России. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета.* 2019; № 4: 60–66.
3. Коростелева А.А. Развитие образования в регионе в условиях глобализации. *Бизнес-образование в экономике знаний.* 2020; № 2: 68–70.

4. Пронина А.Н. Изучение патриотизма младших школьников с различным уровнем этнической идентичности. *Нижегородское образование.* 2021; № 2: 62–68.
5. Петрусевич А.А. Цифровая образовательная среда школы как фактор развития социального капитала подростков. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 49–52.
6. Баитова Ф.Т. Идеи трудового воспитания в киргизском фольклоре. *Бюллетень науки и практики.* 2023; Т. 9, № 4: 593–598.
7. Домаренко Е.В. К Вопросу о сущности понятия «гражданское воспитание». Ученые записки *Орловского государственного университета.* 2021; № 3 (92): 185–190.
8. Заречнев Д.О., Федулов Б.А. Особенности духовно-нравственного воспитания молодёжи на творчестве Э. Асадова. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 20–22.
9. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности воспитания будущих сотрудников полиции на общенациональных российских ценностях. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями.* Барнаул: БЮИ МВД России, 2014: 147–149.
10. Волков Г.Н. *Этнопедагогика чувашского народа.* Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1996.
11. Навразова М.Р. Народная культура как средство эстетического воспитания учащихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 3 (82): 255–257.
12. Мигунова Е.В., Ляпунова О.В. Роль народно-декоративного прикладного творчества в воспитании молодого поколения для сохранения народной культуры. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2023; Т. 5-3: 200–202.
13. Аммаева А.А. Сущность и специфика народного воспитания. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 14–16.
14. Николаева Е.И., Петрусевич А.А. Формирование ценностей и ценностных ориентаций школьников во внеурочной деятельности. *Педагогическое образование в России.* 2021; № 5: 61–66.
15. Паюсова Т.В. Формирование ценностных ориентиров школьников во внеурочной деятельности. *Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии.* 2020; Т. 29; № 3: 138–140.
16. Деулина С.А., Швецова Ю.В., Чайкина Ж.В. Управление проектами в системе дополнительного образования детей. *Современные подходы к трансформации концепций государственного регулирования и управления в социально-экономических системах:* сборник научных трудов 10-й Международной научно-практической конференции, посвящённой Году науки и технологий в Российской Федерации. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021: 127–131.

References

1. Kochkina T.V. Formirovanie grazhdanskoj identichnosti mladshih shkol'nikov. *Kaliningradskij vestnik obrazovaniya.* 2021; № 2 (10): 62-71.
2. Shabashova N.M. Vliyanie globalizacii na civilizacionnye i kul'turnye processy v sovremennoj Rossii. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2019; № 4: 60-66.
3. Korosteleva A.A. Razvitie obrazovaniya v regione v usloviyah globalizacii. *Biznes-obrazovanie v `ekonomike znanij.* 2020; № 2: 68-70.
4. Pronina A.N. Izuchenie patriotizma mladshih shkol'nikov s razlichnym urovnem `etnicheskoj identichnosti. *Nizhegorodskoe obrazovanie.* 2021; № 2: 62-68.
5. Petrusevich A.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda shkoly kak faktor razvitiya social'nogo kapitala podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 49-52.
6. Baitova F.T. Idei trudovogo vospitaniya v kirgizskom fol'klore. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2023; T. 9, № 4: 593-598.
7. Domarenko E.V. K Voprosu o suschnosti ponyatiya «grazhdanskoe vospitanie». Uchenye zapiski *Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2021; № 3 (92): 185-190.
8. Zarechnev D.O., Fedulov B.A. Osobennosti duhovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi na tvorchestve `E. Asadova. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 20-22.
9. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti vospitaniya buduschih sotrudnikov policii na obschenacional'nyh rossijskih cennostyah. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami.* Barnaul: BYuI MVD Rossii, 2014: 147-149.
10. Volkov G.N. *`Etnopedagogika chuvashskogo naroda.* Cheboksary: Chuvashskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1996.
11. Navrazova M.R. Narodnaya kul'tura kak sredstvo `esteticheskogo vospitaniya uchaschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 3 (82): 255-257.
12. Migunova E.V., Lyapunova O.V. Rol' narodno-dekorativnogo prikladnogo tvorchestva v vospitanii molodogo pokoleniya dlya sohraneniya narodnoj kul'tury. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2023; T. 5-3: 200-202.
13. Ammaeva A.A. Suschnost' i specifika narodnogo vospitaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 14-16.
14. Nikolaeva E.I., Petrusevich A.A. Formirovanie cennostej i cennostnyh orientacij shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2021; № 5: 61-66.
15. Payusova T.V. Formirovanie cennostnyh orientirov shkol'nikov vo vneurochnoj deyatel'nosti. *Samarskaya Luka: problemy regional'noj i global'noj `ekologii.* 2020; T. 29; № 3: 138-140.
16. Deulina S.A., Shvecova Yu.V., Chajkina Zh.V. Upravlenie proektami v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. *Sovremennye podhody k transformacii koncepcij gosudarstvennogo regulirovaniya i upravleniya v social'no-`ekonomicheskih sistemah:* sbornik nauchnyh trudov 10-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Godu nauki i tehnologij v Rossijskoj Federacii. Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2021: 127-131.

Статья поступила в редакцию 19.01.24

УДК 37.011.33 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-368-370

Matsefuk E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of History and Cultural Studies, Volgograd State Medical University of Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Volgograd, Russia), E-mail: elena178@mail.ru*
Samokhodkina T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, teacher (History, Social Studies), School No. 101 of Dzerzhinsky District (Volgograd, Russia), E-mail: tsamokhodkina@yandex.ru*

CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION: THE THEORETICAL ASPECT. The article talks about the relevance and expediency of civic and patriotic education for society and the state. The researchers consider the problem of civic and patriotic education in its meaningful context. The authors, based on the analysis of key relevant normative legal acts of the Russian Federation, note that the formation of a citizen and a patriot are strategic goals of education. The article analyzes the categories of "thinking", "historical thinking", "historical consciousness", "civic education", "patriotism". The authors show the relationship between the concepts of "historical consciousness", "critical thinking" and "historical thinking". The article substantiates the interdependence of the categories "independence" and "responsibility", on one hand, and "patriotism", "Fatherland" and "citizenship", on the other hand. The researchers conclude that historical consciousness is a condition for the formation of historical thinking, which, in turn, is the basis of civic and patriotic education.

Key words: **historical consciousness, historical thinking, patriotism, civic and patriotic education, independence, responsibility**

Е.А. Мацефук, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Волгоград, E-mail: elena178@mail.ru*
Т.В. Самоходкина, *канд. пед. наук, доц., учитель истории и обществознания, МОУ «СШ № 101 Дзержинского района Волгограда», г. Волгоград, E-mail: tsamokhodkina@yandex.ru*

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье говорится об актуальности и целесообразности гражданско-патриотического воспитания для общества и государства. Исследователи рассматривают проблему гражданско-патриотического воспитания в его содержательном контексте. Авторы на основе анализа ключевых актуальных нормативно-правовых актов Российской Федерации отмечают, что формирование гражданина и патриота есть стратегические цели воспитания. В статье анализируются категории «мышление», «историческое мышление», «историческое сознание», «гражданское воспитание», «патриотизм». Авторы показывают взаимосвязь понятий «историческое сознание», «критическое мышление» и «историческое мышление». В статье обосновывается взаимообусловленность категорий: «самостоятельность» и «ответственность», «патриотизм», «Отечество» и «гражданственность». Исследователи приходят к выводу, что историческое сознание – условие формирования исторического мышления, которое, в свою очередь, является основой гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: **историческое сознание, историческое мышление, патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, самостоятельность, ответственность**

Актуальность исследуемой проблематики обоснована стратегическими ориентирами системы образования РФ, направленной на воспитание:

– патриота,
– ответственного гражданина своей страны,
– зрелой личности, в которой сочетается уважение к культуре и традициям всех народов, населяющих Россию.

В рамках необходимости достижения данной цели важно уточнить ключевые понятия проблемы, раскрыть их сущность и структуру. На основе полученной

в процессе исследования информации целесообразно разрабатывать и внедрять воспитательные методы и программы гражданско-патриотического воспитания, что обеспечит стабилизацию и развитие нашего общества.

Цель данной статьи – обосновать, что историческое мышление является основой гражданско-патриотического воспитания.

Основные задачи статьи: раскрыть содержание понятий «историческое мышление», «историческое сознание», «патриотизм», «гражданское воспитание»; охарактеризовать нормативно-правовую базу гражданско-патриотического воспитания в РФ.

Методы, применяемые в исследовании: теоретические (обобщение, синтез данных, полученных в результате анализа литературы, источников и нормативной базы по исследуемой проблеме).

Методологическая основа исследования – идеи ценностного, личностно ориентированного и деятельностного в образовании.

Научная новизна статьи заключается в обосновании тезиса об историческом мышлении как основополагающем факторе гражданско-патриотического воспитания обучающихся.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о взаимосвязи категорий «патриотическое воспитание» и «историческое мышление», «историческое сознание», «самостоятельность», «ответственность».

Практическая значимость исследования состоит в анализе нормативной базы по проблеме исследования; возможности применения педагогами и теми, кто заинтересован проблемой формирования ценностного сознания личности, подходов патриотического воспитания учащейся молодёжи.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», важнейшей целью современного отечественного образования, одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание [1].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» образовательный идеал – это «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны …» [2, с. 8]. Данное положение отражается в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, провозглашающей в сфере воспитания целесообразность развития «высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности» [3].

Актуальность вопросов гражданско-патриотического воспитания в современном обществе подтверждает Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [4].

Принципиальное значение имеет федеральный проект «Патриотическое воспитание». Его основная цель – обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Содержание ФГОС всех уровней конкретизирует положения указанных документов.

Таким образом, нормативно-правовая база современного российского образования ставит перед педагогическим сообществом задачу подготовки личности с активной позицией в жизни, критическим мышлением, способной адаптироваться в условиях вариативности, видеть рациональные пути решения социокультурных задач и жизненных ситуаций, несущей ответственность перед Отечеством, то есть воспитывать гражданина и патриота.

Рассмотрим содержание гражданского-патриотического воспитания.

Так, в педагогической науке гражданское воспитание трактуется поразному:

– интеграция свойств личности, позволяющих ей быть дееспособной нравственно и социально, а также юридически и политически;

– «…организованный процесс формирования устойчивых гражданских качеств,… (А.С. Гаязов) [5, с. 17];

– «социальный заказ, вызванный объективными потребностями нашего общества…» (В.А. Караковский) [6, с. 9];

– «социальная ориентация личности» (Ковешникова О.Т.),

Гражданское воспитание тесно связано с правовым, нравственным и патриотическим воспитанием [7, с. 9].

Обратимся к анализу содержания понятия «патриотизм».

Патриотизм является отражением идеи ценности Отечества, понимаемого в качестве исторической, культурной и социально-политической среды. Патриотизм способствует сплочению граждан для защиты, сохранения и развития Родины, выступая морально-нравственным принципом, психологическим чувством личности, выраженным в любви и гордости за ее успехи, в переживании ее сложностей. Настоящий патриотизм означает не просто чувство любви к Родине, оно есть, прежде всего, высокое сознание гражданской ответственности за судьбу Родины (А.А. Гусейнов, И.С. Кон).

Категория «патриотизм» многозначна.

Исследователи вкладывают в нее множество смыслов:

– «любовь к своей стране, защита ее интересов (П.С. Лейбенгруб);

– нравственная норма, нравственный принцип и нравственное чувство (Б.И. Кононенко);

– любовь к Отечеству, проявляющаяся в труде на его благо (Л.П. Разбегаева);

– ответственность в принятии решений, влияющих на судьбу человека, семьи или Родины (Е.А. Мацефук);

– проявление гражданственности (Д.В. Кириллов, О.Т. Ковешникова)» [8, с. 148].

Патриотизм, таким образом, выступает:

– как система отношений личности к Родине (месту, где родился и вырос);

– отношений к Отечеству – социально-политическому явлению, связанному с историей государства, политическим строем, общественными отношениями, социокультурной, природной и материальной средой.

Вышеизложенное позволяет применить термин «гражданско-патриотическое воспитание» как одну из стратегических целей современного образования, что подтверждается проведенным анализом нормативно-правовой базы.

Процесс воспитания в России осуществляется педагогами поэтапно и непрерывно во всех видах и на всех уровнях образовательных организаций, начиная с дошкольных и заканчивая организациями высшего образования. Данный процесс зарождается от безусловной любви ребенка к своему Отечеству, впитываемой с молоком матери, и основан на представлениях о нем, развивается, базируясь на знаниях о Родине, полученных от педагога, совершенствуется в понимании закономерностей, осознания взаимосвязей между социально-историческими событиями и завершается сформированным ценностном сознанием личности.

Целесообразно утверждать, что наиболее сензитивным периодом для реализации гражданско-патриотического воспитания является ранняя юность (к ней мы относим период старшего школьного возраста, а также начальный период профессионального обучения, соответствующий 10–11 классам среднего образования и 1–2 курсам среднего профессионального или высшего образования).

Данный этап – время активного складывания мировоззрения личности (Л.И. Божович, И.С. Кон, Э. Эриксон), основа которого – присвоение традиционных ценностей, формирование ценностного сознания.

В обозначенный период образуются необходимые для формирования мировоззрения личности эмоциональные, личностные и когнитивные предпосылки: способность к абстрактно мышлению, критичность мышления, освоение значительного объема знаний, интерес к самопознанию, обогащение социального опыта, понимание своей включенности в социальные отношения, моральное самоопределение, проявление заинтересованности к глобальным, мировым проблемам, осознание необходимости выбора своего жизненного пути, поиск жизненных смыслов, сопряженный с крайней эмоциональностью.

Именно этот возрастной период характеризуется наивысшим пиком развития учебной самостоятельности обучающегося, характеризующийся умением решать учебные задачи разными, в том числе нестандартными, способами, обновлять знания, совершенствовать умения. Развитие учебной самостоятельности подразумевает умение делать выбор и брать на себя ответственность за него.

Полагаем, что учебная самостоятельность является основой самостоятельности личности в целом. Самостоятельная личность – человек, способный использовать имеющиеся способы действия, преобразовывать их, искать новые в случае необходимости, принимать на себя ответственность за собственные решения, понимая их личностную и социальную значимость.

Следует отметить иные особенности, сопутствующие юношескому периоду. Необходимо помнить, что в этом возрасте мышление дискретно, знания преобладают над социальным опытом, активно проявляется стремление к самовыражению и социальному признанию, обусловленные чувством взрослости и пр. Все это, безусловно, необходимо учитывать педагогу в процессе гражданско-патриотического воспитания обучающихся.

Бесспорно, спектр возможностей для реализации процесса патриотического воспитания дает нам социально-гуманитарное образование (получаемое в рамках изучения курсов обществознания, истории, философии, права и др.), являющееся основой для ценностно-смыслового освоения бытия и предоставляющее широкий круг проблем аксиологического характера. Содержание социально-гуманитарного знания призвано помочь обучающемуся раскрыть собственную сущность, ценность жизни, рассмотреть их во взаимосвязи с другим Человеком, Отечеством и государством, в контексте ответственности за себя, другого и мир.

Таким образом, познавательная деятельность обучающегося в рамках социально-гуманитарного образования является когнитивно-аксиологической, способствуя тем самым не столько усвоению знаний, сколько формированию мировоззрения, ценностного сознания личности.

Одним из результатов изучения курса истории является становление у обучающихся исторического мышления. Мышление как процесс отражения реальности есть наивысшая ступень познания. Данный процесс отражает бытие в его опосредованиях, отношениях и связях (С.Л. Рубинштейн).

Опосредованность восприятия истории предполагает наличие критичности мышления личности (И.Я. Лернер). «Такое мышление направлено на восприятие новой информации с позиций имеющихся знаний, опыта, совокупности ценностных ориентаций личности. Критическое мышление, таким образом, позволит соизмерять полученную информацию с уже известной, оценить, аргументированно осмыслить ее с определенных позиций. В результате этого происходит либо осознанное присвоение информации, включение ее в индивидуальную систему знаний, либо ее отторжение» [9, с. 95]. Критическое мышление, следовательно, – не просто усвоение изложенного материала, но, прежде всего, умение аналитически

осмыслить и интерпретировать исторический материал. Содержание мышления раскрывается в понятиях, основанных на представлениях (С.Л. Рубинштейн). Фактически в процессе творческого преобразования представлений человек получает новые знания, новый результат.

Один из видов мышления – историческое мышление.

Обратимся к его основным трактовкам:

– интеллектуальная деятельность человека, направленная на осмысление прошлого, – анализ настоящего и прогноз будущего (И.Я. Лернер);

– особая когнитивная деятельность в виде способности личности отражать факты, объекты и события истории во взаимосвязи, изменении и развитии «в историческом времени и в историческом пространстве» [10, с. 347];

– «сложный, интеллектуальный процесс опосредованного обобщенного отражения прошлого, вбирающий в себя совокупность различных видов мыслительной деятельности (В.В. Барабанов, Н.Н. Лазукова)» [10, с. 347].

Фактически историческое мышление позволяет сформировать теоретические понятия, обобщения в едином мыслительном процессе применения операций анализа, сравнения, обобщения, синтеза, абстрагирования, ведущему к расширению знания объективной реальности в ее свойствах и закономерностях. Этот процесс осуществляется в форме понятий, суждений и умозаключений.

Мышление, таким образом, предполагает умение личности проанализировать, критически осмыслить, оценить исторические явления, структурировать и сохранить их в сознании. Поэтому чрезвычайно важным является знание фактического исторического материала. При этом историческое мышление «связано с историческим сознанием, понимаемым как система ориентаций в мире под углом зрения истории, умение оценивать события и факты сквозь призму истории (И.Я. Лернер)» [10, с. 349]. Его элементами являются «совокупность исторических знаний и представлений; освоенная методология исторического, социального познания; историческое осмысление современных социальных явлений...» [11, с. 19].

Многие современные исследователи отмечают, что для успешного формирования личностей подрастающего поколения недостаточно вовлекать обучаемых в воспитательную работу, необходимо осуществлять патриотическое воспитание и развитие зрелой нравственной личности средствами школьных и вузовских предметов. Так, Л.П. Гадзаова предлагает осуществлять данный процесс средствами иностранного языка [11–14].

В заключение отметим, что историческое мышление предполагает наличие у обучающегося учебной самостоятельности, исторического сознания, умения делать выбор и принимать на себя ответственность за него, сформированного ценностного сознания личности. Процесс гражданско-патриотического воспитания позволяет формировать данные качества.

Таким образом, целесообразно подчеркнуть, что историческое мышление является основой, определяющей процесс гражданско-патриотического воспитания обучающихся на разных ступенях обучения.

Библиографический список

1. *Об образовании в Российской Федерации*. ФЗ № 273. Available at: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Просвещение, 2009.
3. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260
4. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
5. Гаязов А.С. *Формирование гражданина: теория, практика, проблемы*. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педаогогического университета «Факел», 1995.
6. Караковский В.А. *Воспитай гражданина*. Москва: Московский рабочий, 1987.
7. Ковешникова О.Т. *Гражданское самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Волгоград, 2013.
8. Разбегаев П.В. Патриотизм как ключевой фактор воспитания: нормативно-правовой аспект. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 148–150.
9. Лернер И.Я. *Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории*. Москва: Просвещение, 1982.
10. Бондаренко А.Г., Самоходкина Т.В. Историческое мышление как результат школьного исторического образования. *Нижнее Поволжье и Волго-Донское междуречье на перекрестке цивилизаций, культур, исторических альтернатив и природных ландшафтов*: сборник научных трудов. Волгоград: ООО Бланк, 2018: 346–352.
11. Лернер И.Я. Историческое сознание и условия его формирования. *Преподавание истории в школе*. 1988; № 4: 18–24.
12. 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.
13. Гадзаова Л.П. *Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза*. Владикавказ: Издательство «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2015.
14. 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. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. FZ № 273. Available at: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html
2. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Prosveschenie, 2009.
3. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 g. № 996-r Available at: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260
4. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
5. Gayazov A.S. *Formirovanie grazhdanina: teoriya, praktika, problemy*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedaogogicheskogo universiteta «Fakel», 1995.
6. Karakovskij V.A. *Vospitaj grazhdanina*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1987.
7. Koveshnikova O.T. *Grazhdanskoe samoopredelenie starsheklassnikov v obuchenii social'no-gumanitarnym disciplinam*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Volgograd, 2013.
8. Razbegaev P.V. Patriotizm kak klyuchevoj faktor vospitaniya: normativno-pravovoj aspekt. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 148-150.
9. Lerner I.Ya. *Razvitie myshleniya uchaschihsya v processe obucheniya istorii*. Moskva: Prosveschenie, 1982.
10. Bondarenko A.G., Samohodkina T.V. Istoricheskoe myshlenie kak rezul'tat shkol'nogo istoricheskogo obrazovaniya. *Nizhnee Povolzh'e i Volgo-Donskoe mezhdurech'e na perekrestke civilizacij, kul'tur, istoricheskih al'ternativ i prirodnyh landshaftov*: sbornik nauchnyh trudov. Volgograd: OOO Blank, 2018: 346-352.
11. Lerner I.Ya. Istoricheskoe soznanie i usloviya ego formirovaniya. *Prepodavanie istorii v shkole*. 1988; № 4: 18-24.
12. 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.
13. 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.
14. 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 30.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-370-373

Mudraya T.F., *Cand. of Sciences (Philology), teacher, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TFMudraya@fa.ru*
Yuzhakova N.E.*, senior teacher, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS AT A UNUVERSITY.

The article is dedicated to problems of how to form intercultural competence in undergraduate students at a university. The analysis of scientific publications and pedagogical experience indicates that the use of dialogue forms and the game management in the learning process of undergraduate students lead to the effective formation of communicative competences and activation of their thinking. The success of this pedagogical condition is based on the fact that the game takes place in

interactive environment in which the student's potential is accumulated and consolidated in the process of finding successful solutions to solve communicative problems. The participant is able to overcome the language barrier, enriches his personal experience by making mistakes and correcting them on his own. The use of the variety of teaching tools and methods by a teacher helps to increase effectiveness of the formation of intercultural competence.

Key words: **intercultural competence, higher education, teaching English, game management, professional creativity**

Т.Ф. Мудрая, *преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TFMudraya@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*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена педагогическим условиям формирования межкультурной компетенции студентов бакалавриата в период обучения в вузе. Анализ научных публикаций и педагогического опыта указывает на то, что включение диалоговых форм и игрового менеджмента в процесс обучения студентов бакалавров способствует эффективному формированию коммуникативных компетенций, активизации их мышления. Успех этого педагогического условия заключается в том, что игра происходит в условиях интерактивности, в которых весь потенциал студента аккумулируется и закрепляется в процессе поиска удачных решений коммуникативных задач, в результате чего участник преодолевает языковой барьер, забывая о нем, обогащает свой личный опыт, делая ошибки и мгновенно и самостоятельно исправляя их. Применение педагогом разнообразных средств и способов обучения способствует повышению эффективности формирования межкультурной компетенции, по этой причине еще одним педагогическим условием педагогической модели является использование аудиовизуальных средств.

Ключевые слова: **межкультурная компетенция, высшее образование, преподавание английского языка, игровой менеджмент, профессиональное творчество**

Прежде чем перейти непосредственно к рассмотрению проблемы исследования, следует обратить внимание на базовую терминологию. В педагогике (Е.Ю. Никитина, Н.Ю. Посталюк и др.) условия определяются через призму дидактических категорий, которые являются фундаментальными компонентами образовательного процесса – учебная деятельность, целеполагание в образовании и содержание образования [1–10].

Важным является замечание Е.Ю. Никитиной, что конкретные образовательные цели достигаются лишь при определенных педагогических условиях, неверно полагать, что для реализации образовательной модели достаточно случайных и разрозненных условий [7]. Это, прежде всего, связано с тем, что тема данной статьи касается формирования компетенции, эффективность данного процесса определяется правильным целеполаганием и реализацией цели, что должно сопровождаться учетом всех значимых для описываемого процесса факторов и создания необходимых условий.

В этой связи для успешного формирования рассматриваемой компетенции необходимо из всей совокупности объектов выбрать те педагогические условия, которые будут способствовать эффективному формированию межкультурной компетенции студентов-бакалавров. Данная проблематика является крайне актуальной в современных условиях функционирования высшей школы.

Цель нашей статьи заключается в исследовании педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов бакалавриата в период обучения в неязыковом вузе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, следующие:

– изучить понятие межкультурной компетенции студентов бакалавриата;
– определить место условий формирования межкультурной компетенции студентов бакалавриата в рамках обучения студентов в вузе;
– выявить ключевые методы формирования межкультурной компетенции студентов бакалавриата;
– рассмотреть специфику формирования межкультурной компетенции в рамках обучения студентов в вузе.

При подготовке настоящей статьи использовались теоретические методы исследования, такие как:

– анализ специальной литературы, посвящённой интересующей нас проблематике;
– осмысление педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в выявлении основных черт процесса формирования межкультурной компетенции студентов бакалавриата в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе, ключевых проблем и перспектив, существующих для его дальнейшего совершенствования.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении специфики педагогических умений формирования межкультурной компетенции как метода обучения студентов в рамках иноязычного обучения в неязыковом вузе в условиях необходимости осуществления эффективного межкультурного взаимодействия.

Практическая значимость состоит в анализе опыта педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов бакалавриата в рамках обучения студентов в вузе, реализации модели формирования межкультурной компетентности студентов в процессе образования.

Мы разделяем точку зрения Е.Ю. Никитиной, Н.Ю. Посталюк и др. и под понятием «педагогические условия» применительно к тематике данной работы понимаем взаимосвязанную совокупность мер, которые реализуются в образовательном процессе вуза с целью формирования у студентов межкультурной компетентности [7].

В качестве главных педагогических условий для формирования иноязычной компетенции студентов бакалавров предложены следующие (рис. 1):

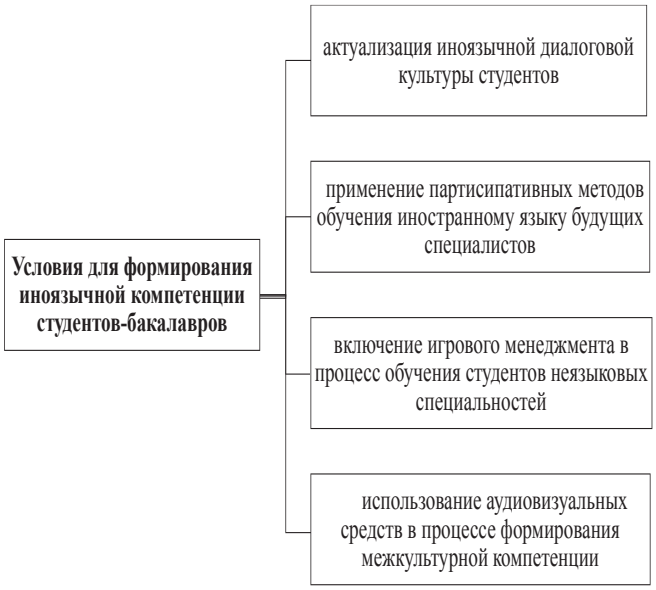


Рис. 1. Условия для формирования иноязычной компетенции студентов бакалавров

Далее углубимся в подробный анализ обозначенных педагогических условий. Рассмотрим многоаспектный феномен диалога для изучения актуализации иноязычной диалоговой культуры студентов. Значимость диалога обусловлена тем, что именно в диалоговой форме наилучшим образом развивается межкультурная компетентность, направленная в своей сущности на коммуникативное взаимодействие.

Традиция диалога идет от античных мыслителей, которые утверждали, что о всякой вещи существует противоположное мнение, а диалог давал возможность их публично обсуждать [1]. Это создавало условия для приобретения новых знаний в процессе размышления и совместного экспериментально опыта, а не в готовом виде. Сущность и роль диалога как педагогического средства в образовательном процессе закреплены в следующих суждениях:

а) обращение к диалогу обусловлено естественной потребностью человека к развитию, общению, самостоятельности;

б) диалог позволяет совместно проживать ситуации, искать в происходящем смысл, закреплять и передавать полученный опыт;

в) диалог формирует условия для антропоцентризма, развивая индивидуальность человека через сопереживание;

г) диалог обеспечивает вхождение личности в культурное поле: в диалогизированном процессе происходит овладение и воспитание культурой [6].

Учёные (Л.П. Гадзаова [7–10] и др.) выделяют два основных компонента диалога: информационный и личностный.

Информационный компонент включает в себя:

– наличие определенной темы для диалога,

– навыки обсуждения,

– сформированные навыки конструктивного коммуникативного взаимодействия.

Личностный компонент внутреннее разделяется на содержание для преподавателя и студентов [4] (рис. 2).

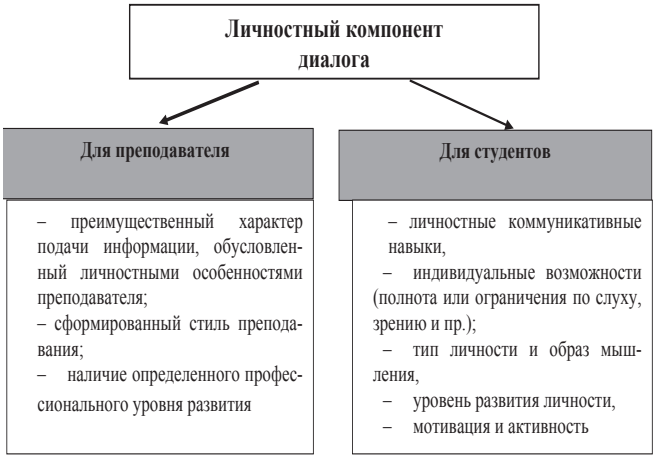


Рис. 2. Реализация личностного компонента диалога

В современном образовательном процессе диалог является педагогическим инструментом, необходимым условием для организации эффективной коммуникации между субъектами образовательного процесса.

Допустимыми способами использования диалога в образовательном процессе являются организация диалога по учебной теме, развитие у обучающихся способности к формулированию вопросов, интервьюирования [3].

Осуществленная теоретико-аналитическая работа позволяет сделать вывод, что организация диалогов с большой вероятностью позволяет:

– развивать толерантные и партнерские отношения в монокультурной и межкультурной группе;

– повышать эффективность формирования межкультурной компетенции посредством глубокого погружения в материал и высокой скорости обработки информации без увеличения объема передаваемой информации и др. [5].

Обратим внимание на партисипативность, которая используется преподавателем для включения студентов в совместную творческую деятельность по решению межкультурных коммуникативных задач, связанных с повышением уровня коммуникативных навыков студентов вуза в процессе профессиональной подготовки [6].

В процессе применения данного метода используются разные формы работы в ходе образовательного процесса, при которых студенты работают в группе, тренируют навык толерантного отношения к мнению своих коллег и совместному поиску рациональных решений относительно поставленной речевой или коммуникативной задачи. Как правило, такими формами работы являются круглые столы, публичные доклады с последующим обсуждением, презентации итогов коллективной студенческой работы пресс-конференции и др.). Успех предлагаемых форм заключается в применении вопросно-ответной формы, которая является ядром диалогической речи, основная цель которой состоит в обмене информацией на иностранном языке.

Взаимоконтроль и взаимооценка – способ реализации контрольно-диагностического блока с участием студентов, в рамках которого текущий, промежуточный и итоговый формы контроля осуществляются не педагогом, а самими студентами, что способствует снижению напряжения в процессе образования, развитию рефлексии студентов, снижению авторитарного давления в отношениях преподаватель – студент.

Таким образом, учитывая вышеизложенное, можно говорить о том, что ключевой задачей педагога является применение партисипативных методов, что способствует развитию коммуникативных умений студентов, а значит – и формированию межкультурной компетентности.

Далее обратим внимание на игровые технологии. Включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов-бакалавров является важным условиям эффективного развития межкультурной компетентности, что подтверждается обширной педагогической практикой [2].

Этимология термина «менеджмент», который в переводе с английского означает совокупность принципов, методов, средств и форм управления производством, отсылает нас к важной роли преподавателя в образовательном процессе, где на первый план выходит не только сообщение знаний обучаемым, но и управление образовательным процессом [2].

Методически разработанная и подготовленная игра предполагает наличие адекватных учебным задачам целей на каждый период обучения, разработанную в соответствие с ними структуру с обязательным охватом всех студентов. Важно при такой организации помнить, что игра остается лишь образовательной формой, направленной на реализацию содержания и целей образования, в нашем исследовании – формирование коммуникативной компетенции в межкультурном пространстве.

В теории по-разному классифицируются виды учебных игр [5].

Для успешной реализации педагогической модели развития межкультурной компетенции в структуру игры в образовательном процессе должны входить следующие компоненты:

– роли, определенные для участников;

– имитация реальных коммуникативных ситуаций между участниками игры;

– сюжет (условный или конкретный сценарий) – область действительности, условно воспроизводимая в игре [7].

Анализ педагогического опыта подтверждает, что включение игрового менеджмента в процесс обучения студентов-бакалавров способствует эффективному формированию коммуникативных компетенций, активизации их мышления.

Применение педагогом разнообразных средств и способов обучения способствует повышению эффективности формирования межкультурной компетенции, по этой причине еще одним педагогическим условием педагогической модели является использование аудиовизуальных средств. В научной литературе под аудиовизуальными средствами обучения понимают совокупность технических средств записи, хранения, копирования и воспроизведения звука и изображения, используемых в процессе обучения [3].

В практике преподавания иностранных языков традиционным является применение наглядных средств – иллюстраций, таблиц, схем. В последнее время в образовательном процессе вузов широко применяются так называемые интерактивные доски, которые позволяют наиболее эффективно использовать все виды наглядности при обучении иностранного языка.

Проблема наглядности в образовательном процессе является достаточно изученной (Н.М. Шахмаев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, С.И. Архангельский) и рассматривается с точки зрения общедидактического принципа сознательности обучения.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что интенсификация образовательного процесса, повышение эффективности формирования межкультурной компетенции благодаря использованию наглядных средств достигается при соблюдении ряда условий:

– наличие системного и комплексного характера применения аудиовизуальных средств;

– аудиовизуальные средства должны отвечать общей концепции, целям и задачам образовательного процесса;

– аудиовизуальные средства являются компонентом учебно-методического комплекса;

– соблюдены правила демонстрации материалов – хорошо видно и слышно всем студентам, достаточно времени на восприятие материала [4].

Неоспоримым преимуществом использования аудиовизуальных средств в процессе обучения является включение аутентичной информации. В процессе реализации рассматриваемого педагогического условия необходимо, чтобы методика работы с аудио- и видеоматериалами носила систематический характер с определенной методической целью, интенсивностью и целями демонстрации.

Овладение межкультурной коммуникативной компетентностью студентами в ходе вузовского образования позволяет повысить их общую культуру и образованность.

Библиографический список

1. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1965.
2. Дареева О.А., Дашиева С.А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции. *Вестник БГУ*. 2009; № 15: 154–156.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2008.
4. Ладыжец Н.С., Неборский Е.В. Университетский барометр: мировые тенденции развития университетов и образовательной среды. *Науковедение*. Интернет-журнал. 2015; № 2.
5. Киреева Н.В. Понятие комбинированного речевого умения и особенности его применения на занятиях по иностранному языку в вузе. *Вестник ТГУ*. 2009; № 9: 276–281.
6. Лискина О.А. Преподавание иностранного языка в техническом вузе после перехода на обучение в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2013; № 4 (15): 113–114.

7. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю. *Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы*: монография. Москва: МАНПО, 2006.
8. 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.
9. Гадзаова Л.П. *Формирование межкультурной компетентности и профессиональной устойчивости нового поколения студентов вуза*. Владикавказ: Издательство «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова», 2015.
10. 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. Belyaev B.V. *Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 1965.
2. Dareeva O.A., Dashieva S.A. Sociokul'turnaya kompetenciya kak komponent kommunikativnoj kompetencii. *Vestnik BGU*. 2009; № 15: 154-156.
3. Gal'skova N.D., Gez N.D. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2008.
4. Ladyzhec N.S., Neborskij E.V. Universitetskij barometr: mirovye tendencii razvitiya universitetov i obrazovatel'noj sredy. *Naukovedenie*. Internet-zhurnal. 2015; № 2.
5. Kireeva N.V. Ponyatie kombinirovannogo rechevogo umeniya i osobennosti ego primeneniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik TGU*. 2009; № 9: 276-281.
6. Liskina O.A. Prepodavanie inostrannogo yazyka v tehnicheskom vuze posle perehoda na obuchenie v sootvetstvii s federal'nymi gosudarstvennymi obrazovatel'nymi standartami. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 4 (15): 113-114.
7. Nikitina E.Yu., Afanas'eva O.Yu. *Pedagogicheskoe upravlenie professional'nym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody*: monografiya. Moskva: MANPO, 2006.
8. 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.
9. 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.
10. 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 24.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-373-376

Petrenko D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Training and Sports, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandexl.ru*
Khazova S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Kuban State University (Krasnodar, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandexl.ru*
Yemelyanova I.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: petrenkodmitr@yandexl.ru*

SPORTS VOLUNTEERING AS A MEANS OF FORMING SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. Based on the analysis of a wide range of sources and specialized literature on relevant topics, as well as the authors' own pedagogical experience the article examines the main potencies inherent in the student sports volunteers' activities in terms of the upbringing work results optimizing. First of all, it is said about the increasing importance of this latter in the educational process implemented by modern universities structure. The authors give an essential characteristic to the concepts "volunteering" and "sports volunteering". Based on its study, the necessity of implementing appropriate activity forms to improve the above work progress is proved. The educational potential of sports volunteering is characterized. The tasks that can be solved by its implementation are given. The latter are considered in close connection with the volunteering specific possibilities, as well as its most characteristic features.

Key words: **higher education, educational work, optimization of educational work results, professional competencies, personal competencies, social competencies, sports volunteering**

Д.А. Петренко, *канд. пед. наук, доц., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandexl.ru*
С.А. Хазова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: petrenkodmitr@yandexl.ru*
И.Е. Емельянова, *канд. пед. наук, доц., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: petrenkodmitr@yandexl.ru*

СПОРТИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

На основе анализа широкого круга источников и специальной литературы, затрагивающей соответствующую тематику, а также собственного педагогического опыта авторов в статье рассмотрены основные потенции, присущие деятельности студентов – спортивных волонтёров в плане оптимизации результатов воспитательной работы. В первую очередь говорится о возрастании важности этой, последней, в структуре образовательного процесса, реализуемого современными вузами. Затем понятиям «волонтёрство» и «спортивное волонтёрство» даётся сущностная характеристика. На основе её изучения доказывается необходимость реализации соответствующих форм деятельности для улучшения хода указанной выше работы. Характеризуется воспитательный потенциал спортивного волонтёрства. Приводятся те задачи, которые можно решить путём его реализации. Последние рассматриваются в тесной связи с конкретными возможностями волонтёрской деятельности, наиболее характерными её чертами.

Ключевые слова: **высшее образование, воспитательная работа, оптимизация результатов воспитательной работы, профессиональные компетенции, личностные компетенции, социальные компетенции, спортивное волонтёрство**

Актуальность темы статьи может быть обоснована фактом ускорения темпов развития современного общества (Д. Белл, О.И. Богданович, А.О. Карпов, А.С. Меркулов, В.Л. Рупосов). С данной тенденцией связано увеличение мобильности его членов [1, с. 44]. Индивид, существующий в эпоху интенсификации большинства сфер человеческой деятельности, вынужден за время своей профессиональной жизни проявлять самые различные виды активности (М.И. Васильковская, Л.Н. Гуслякова, Ю.В. Заблоцкая, Э.В. Мухина). В их число могут войти и те, которые ещё недавно были неизвестны либо не имели столь широкого распространения [2, с. 38].

Соответственно, набор профессиональных знаний, умений и навыков, полученных им на ступени высшего образования, может оказаться недостаточным для успешной деятельности (Б. Ридингс, А.Ю. Согомонов, К. Ясперс). В таких условиях сотрудники органов, осуществляющих контроль в данной сфере, администрация, методисты и преподаватели вузов должны сосредоточиться на формировании системы личностных компетенций будущих профессионалов [3, с. 246]. Для этого, в свою очередь, необходима интенсификация воспитательной работы [4, с. 24–25].

Другой значимый тренд в истории нашей страны на протяжении ближайших десятилетий – её тесная связь с подготовкой и реализацией множества крупных спортивных событий (М.М. Абакумова, Р.Г. Абакумов, И.А. Грец, А.Г. Зборовский, В.Д. Иванов, Э.В. Мухина). Ограниченные бюджеты и сроки проведения большинства из них способствовали, в свою очередь, росту значения волонтёрского движения (Е.В. Благовская, И.А. Ерина, А.В. Ермилова, И.А. Исакова, В.И. Игнатьева, Г.С. Инертбаева, К.Ю. Штырняева). В качестве социальной базы последнего выступает, прежде всего, студенческая молодёжь [5, с. 168].

Популяризация соответствующих форм активности в указанной среде и то влияние, которое они могут оказывать на жизнь и деятельность участников,

Таблица 1

Позиции некоторых авторов касательно воспитательных задач, которые могут быть решены посредством привлечения студентов к спортивному волонтёрству

Авторы	Воспитательные задачи
Л.В. Даль, Н.В. Черепанова	Самореализация участников волонтёрской деятельности, повышение их самооценки
	Развитие рефлексии
	Содействие развитию творческого потенциала личности
	Получение студентом положительного опыта социально значимой деятельности
	Развитие навыков селф- и таймменеджмента
Н.И. Григорьев, Э.Ф. Губайдуллин, В.В. Текучев	Формирование системного восприятия процесса реализации профессиональной и иной деятельности в будущем
	Формирование у студентов готовности к непрерывному профессиональному и личностному росту
Н.В. Тарасова	Формирование у обучающихся системы социально значимых знаний
Л.Ф. Козодаева, Ю.В. Паршина Л.Е. Сикорская	Содействие духовному развитию молодёжи
	Складывание системы морально-нравственных качеств личности
	Воспитание у студентов осознанной потребности к труду
В.В. Митрофаненко	Развитие установок на будущую социально-значимую деятельность
Е.В. Богданова, С.Л. Леньков, Т.Б. Мацюк, Н.Е. Рубцова, Р. Стеббинс	Формирование у представителей учащейся молодёжи гуманного отношения к людям
	Интенсификация процесса развития системы ценностных ориентаций студентов
	Становление личности каждого обучающегося как субъекта самостоятельных действий в обществе ближайшего будущего
	Усиление социально-нравственных мотивов к осуществлению не только волонтёрской, но также и учебной, а в дальнейшем – профессиональной деятельности
	Развитие способности к профессиональному и личностному самоопределению
	Стимулирование роста самосознания
	Формирование профессиональной направленности обучаемых различных направлений профессиональной подготовки

заставляют задуматься об их воспитательном значении [6, с. 377]. Частичному решению данного вопроса посвящено настоящее исследование.

Таким образом, его цель – всестороннее рассмотрение того влияния, которое деятельность студентов в качестве спортивных волонтёров может оказывать влияние на формирование их социально значимых качеств.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– дать сущностную характеристику дефинициям «волонтёрство» и «спортивное волонтёрство»;

– обосновать необходимость реализации соответствующих форм деятельности для повышения эффективности профессиональной подготовки в вузе в аспектах формирования социально значимых качеств будущих специалистов различных направлений подготовки;

– изучить потенциальные возможности спортивного волонтёрства в процессе формирования социально значимых качеств;

– привести примеры конкретных воспитательных задач будущих специалистов, которые могут быть решены средствами привлечения студенческой молодёжи к спортивному волонтёрству.

Методы исследования, использовавшиеся при решении перечисленных выше задач, включают рефлексию собственного педагогического опыта авторов и анализ литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи состоит в демонстрации необходимости привлечения студентов к деятельности в качестве спортивных волонтёров для улучшения хода воспитательной работы в организации ВО.

Теоретическая значимость заключается в расширении характеристики воспитательного потенциала такого волонтёрства в контексте современных условий.

Практическая значимость видится в рассмотрении примеров конкретных воспитательных задач, которые могут быть решены путём его реализации.

Прежде всего, для понимания сути дефиниции «спортивное волонтёрство» необходимо обратиться к более широкому термину «волонтёрство». В этом, последнем, корнем выступает слово «волонтёр» (лат. – voluntarius – доброволец). Оно означает субъекта какой-либо деятельности, принимающего в ней участие по собственной воле (Е.С. Айвазова, О.Н. Бушмина, А.И. Кладько, Е.С. Литвинова). Материальное вознаграждение при этом не является значимым стимулом [7, с. 137].

Таким образом, термином «волонтёрство», как правило, обозначают движение людей, деятельность которых характеризуется следующими отличительными чертами: отсутствие обязательного материального вознаграждения даже в случае её успешного завершения, реализация на добровольной основе (О.А. Бокова, В.Б. Бычин, В.В. Овсий, С.В. Паршин, С.А. Фомин).

Отсюда следует, что понятие «спортивное волонтёрство» означает добровольную деятельность, связанную с участием в организации и проведении физкультурных и спортивных мероприятий на различных уровнях [3, с. 133].

Участие в реализации подобных форм активности способствует прогрессивному развитию не только физической культуры и спорта, но и самих субъектов [5, с. 169]. Следовательно, её можно рассматривать в качестве своеобразного образовательного процесса. Результатами его реализации выступают:

– интенсификация личностного и профессионального самоопределения участников [7, с. 136];

– активизация их духовного роста [6, с. 378];

– формирование навыков социального взаимодействия [4, с. 26].

По поводу конкретных задач такого процесса среди педагогов существуют определённые разночтения (табл. 1).

Но вместе с тем на современной стадии изученности данного вопроса можно с определённой долей уверенности заявить, что интересующая нас деятельность обладает существенным воспитательным потенциалом [8, с. 32].

Воспитательный потенциал волонтёрской деятельности представляет собой систему различных ресурсов:

– когнитивных,
– ценностных,
– коммуникативных,
– культурологических,
– деятельностных,
– эмоциональных,
– личностных,
– организационных [9, с. 15].

Благодаря наличию такого большого количества разнообразных ресурсов волонтёрская деятельность может эффективно влиять на развитие личности обучающихся. Подобное влияние проявляется, например, в интенсификации процесса решения следующих воспитательных задач:

– усвоение участвующими в ней студентами системы социально-значимых знаний, умений и навыков [10, с. 421];

– приобретение представителями учащейся молодёжи социально-значимого опыта [2, с. 54];

– формирование у них социально-значимых личностных качеств.

Теперь необходимо определить конкретные потенциальные возможности спортивного волонтёрства в решении этих задач (табл. 2).

Наличие у спортивного волонтёрства широких возможностей, благоприятствующих решению рассматриваемых задач, обусловлено спецификой этой деятельности [13, с. 40]. Рассмотрим его основные преимущества в связи с наиболее характерными чертами (табл. 3).

Таким образом, воспитательный потенциал студенческого спортивного волонтёрства интегрирует в себе ряд равнозначных компонентов [14, с. 89].

К ним относятся:

– организационный, включающий пути формирования волевых и деловых качеств участников [15, с. 37];

Таблица 2

Возможности студенческого спортивного волонтёрства в решении воспитательных задач

Задача	Конкретные возможности волонтёрской деятельности
Усвоение студентами системы социально-значимых знаний, умений и навыков	Обязательное обучение волонтёров и реализация мотивационной программы позволяют сформировать у них следующие социальные компетенции: – владение различными способами продуктивного взаимодействия с окружающими, а равно и разрешения конфликтов, возникающих в ходе такового; – система представлений о ценностях и смыслах волонтёрской и в целом социально значимой активности; – навыки командной работы; – навыки селф- и тайммменеджмента; – система представлений, касающихся социальной и культурной значимости различных мероприятий, проводимых, в том числе, на государственном и международном уровнях. В дальнейшем эти черты профессионального портрета получают закрепление по ходу непосредственной реализации деятельности спортивными волонтёрами [1, с. 50]
Приобретение социально значимого опыта	Проявление соответствующих форм активности вкупе с подготовкой к ним позволяют представителям юношества получить опыт реализации следующих видов деятельности: – продуктивное общение; – разрешение конфликтов; – преодоление трудностей различного, в том числе, нестандартного характера; – командная работа; – бескорыстное общественное служение; – саморазвитие и самовоспитание; – организаторская деятельность [11, с. 241]
Формирование социально-значимых качеств	Подготовка и реализация волонтёрской деятельности сопряжена с необходимостью проявления участниками следующих групп качеств: – нравственные (эмпатия, гуманность, честность, альтруизм толерантность); – волевые (упорство в достижении профессиональных и личностных целей); – деловые (инициативность, исполнительность, добросовестность, трудолюбие, коллективизм, дисциплинированность, коллективизм, стрессоустойчивость, коммуникабельность, лидерские качества); – гражданские (социальная активность, патриотизм, гражданственность, социальная активность) [12, с. 22]

Таблица 3

Значение специфики деятельности спортивных волонтёров для решения воспитательных задач

Задача	Характерные черты спортивного волонтёрства, способствующие её решению
Усвоение студентами системы социально-значимых знаний, умений и навыков	Многообразие реализуемой коммуникативной деятельности [13, с. 41]
	Широкое поле для профессиональных и личностных проб [14, с. 92]
	Обязательное специализированное обучение перед началом работы в качестве волонтёров
Приобретение социально значимого опыта	Командная организация
	Событийность [7, с. 138]
	Широкое поле для профессиональных и личностных проб
	Непростые, в ряде случаев, условия реализации трудовой деятельности [12, с. 25]
	Обязательное специализированное обучение перед началом работы в качестве волонтёров [15, с. 43]
Формирование социально значимых качеств	Широкое поле для профессиональных и личностных проб
	Непростые в ряде случаев условия реализации трудовой деятельности
	Обязательное специализированное обучение перед началом работы в качестве волонтёров [16, с. 168]

– когнитивный – возможности для развития у них системы социально значимых знаний [16, с. 171];

– мотивационно-ценностный – потенции для развития у студентов социально значимых качеств [11, с. 242];

– коммуникативный, который интегрирует возможности волонтёрской деятельности в части оптимизации усвоения студентами социально значимых компетенций [8, с. 12];

– деятельностный – пути приобретения студентами социально значимого опыта (Г.И. Белошапка, И.В. Герлах, Ю.В. Гусев, А.С. Запесоцкий, Т.А. Половова, А.И. Тимонин);

– рефлексивный – позволяющий оценить свои возможности (Т.П. Айсувакова [17]) при попадании в сложные условия спортивной волонтёрской деятельности, которые нередко заставляют действовать на пределе психофизиологических сил, так как связаны с большими перегрузками.

Основываясь на вышеизложенном, мы можем заключить, что сегодня формирование социальных и личностных компетенций учащихся является более значимой составляющей образовательного процесса вуза, чем это было, например, в 1980-х гг. В свою очередь, важная роль в данном его сегменте принадлежит воспитательной работе. Мощным средством реализации этой, последней, является привлечение студентов к активной деятельности в качестве спортивных волонтёров.

Реализация различных её форм позволяет развить у обучающихся ряд значимых черт будущего профессионального портрета. Этому будет способствовать воспитательный потенциал такой деятельности, в основе которого лежат наиболее характерные её особенности. Благодаря им студенческое спортивное волонтёрство может служить развитию не только отечественной и мировой физической культуры и спорта, но также самих участников, увеличивая, таким образом, вероятность их становления как конкурентноспособных членов общества ближайшего будущего.

Библиографический список

1. Сафонова Е.А. Университет как общественный институт: этапы трансформации. *Теория и практика социогуманитарных наук.* 2022; № 3 (19): 43–51.
2. Кларк Б. *Создание предпринимательских университетов.* Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019.
3. Заколодная Е.Е. *Духовно-нравственное образование будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта: традиционные методы и метафорические средства*. Минск: БГУФК, 2023.
4. Вашкевич К.С. Роль социально-личностных компетенций в формировании готовности студентов к профессиональной деятельности. *Вестник Полоцкого государственного университета.* 2023; № 2 (40): 24–26.
5. Краснова М.Ю. Теоретические аспекты профессиональной подготовки будущих бакалавров профиля «Спортивный менеджмент» к организации деятельности спортивных волонтёров. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 4 (95): 168–170.
6. Уварова Н.Н., Антонова И.Н., Башхаджиев Т.Д. Формирование положительной мотивации у студенческой молодёжи к деятельности в объединениях по спортивному волонтёрству. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 79-2: 376–379.

7. Уварова Н.Н., Высоцкая Т.П. Подготовка спортивных волонтёров в непрофильном вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 136–138.
8. Адамова Л.Е., Абдулова Л.М. *Воспитательный процесс в современном вузе.* Ростов-на-Дону: Донской государственный аграрный университет, 2005.
9. Асадуллина А.М. Формирование активной жизненной позиции обучающихся средствами волонтёрского движения. *Казанский вестник молодых учёных.* 2022; Т. 6, № 5: 14–23.
10. Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. Развитие социальных способностей студентов педагогического университета. *Интеграция образования.* 2020; Т. 24, № 3: 412–432.
11. Шмаков Е.С. Особенности формирования гражданской идентичности школьников в России и США. *Молодёжь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт:* сборник трудов X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тверь: Тверской государственный университет, 2020: 240–244.
12. Гнедаш Е.С. Формирование смыслообразующей мотивации учения студентов педагогического вуза в цифровом образовательном пространстве. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 22–25.
13. Козырь З.О. Диагностический инструментарий и процедура его конструктивного применения для объективной оценки результатов реализации воспитательного потенциала учебного заведения СПО в процессе дистанционного обучения курсантов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 39–42.
14. Соловьев В.П., Перескокова Т.А Оценка соответствия личностных качеств студентов выбранной профессии. *Экономика в промышленности.* 2015; № 3: 88–94.
15. Томилина С.Н. Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодёжи. *Сибирский педагогический журнал.* 2019; № 3: 36–44.
16. Лопатин Е.А., Шкабин Г.С. Волонтёрская деятельность как фактор формирования профессиональных компетенций (на примере лекторской группы Рязанского филиала Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя). *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2021; № 2 (90): 166–172.
17. Айсувакова Т.П. *Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя.* Диссертация … кандидата психологических наук. Самара, 2008.

References

1. Safonova E.A. Universitet kak obschestvennyj institut: `etapy transformacii. *Teoriya i praktika sociogumanitarnyh nauk.* 2022; № 3 (19): 43-51.
2. Klark B. *Sozdanie predprinimatel'skih universitetov.* Moskva: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly `ekonomiki, 2019.
3. Zakolodnaya E.E. *Duhovno-nravstvennoe obrazovanie buduschih specialistov v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta: tradicionnye metody i metaforicheskie sredstva*. Minsk: BGUFK, 2023.
4. Vashkevich K.S. Rol' social'no-lichnostnyh kompetencij v formirovanii gotovnosti studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; № 2 (40): 24-26.
5. Krasnova M.Yu. Teoreticheskie aspekty professional'noj podgotovki buduschih bakalavrov profilya «Sportivnyj menedzhment» k organizacii deyatel'nosti sportivnyh volonterov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 4 (95): 168-170.
6. Uvarova N.N., Antonova I.N., Bashhadzhiev T.D. Formirovanie polozhitel'noj motivacii u studencheskoj molodezhi k deyatel'nosti v ob`edineniyah po sportivnomu volonterstvu. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 79-2: 376-379.
7. Uvarova N.N., Vysockaya T.P. Podgotovka sportivnyh volonterov v neprofil'nom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 136-138.
8. Adamova L.E., Abdulova L.M. *Vospitatel'nyj process v sovremennom vuze.* Rostov-na-Donu: Donskoj gosudarstvennyj agrarnyj universitet, 2005.
9. Asadullina A.M. Formirovanie aktivnoj zhiznennoj pozicii obuchayuschihsya sredstvami volonterskogo dvizheniya. *Kazanskij vestnik molodyh uchenyh.* 2022; T. 6, № 5: 14-23.
10. Mazilov V.A., Slepko Yu.N. Razvitie social'nyh sposobnostej studentov pedagogicheskogo universiteta. *Integraciya obrazovaniya.* 2020; T. 24, № 3: 412-432.
11. Shmakov E.S. Osobennosti formirovaniya grazhdanskoj identichnosti shkol'nikov v Rossii i SShA. *Molodezh' i gosudarstvo: nauchno-metodologicheskie, social'no-pedagogicheskie i psihologicheskie aspekty razvitiya sovremennogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj i rossijskij opyt:* sbornik trudov X Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2020: 240-244.
12. Gnedash E.S. Formirovanie smysloobrazuyuschej motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza v cifrovom obrazovatel'nom prostranstve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 22-25.
13. Kozyr' Z.O. Diagnosticheskij instrumentarij i procedura ego konstruktivnogo primeneniya dlya ob`ektivnoj ocenki rezul'tatov realizacii vospitatel'nogo potenciala uchebnogo zavedeniya SPO v processe distancionnogo obucheniya kursantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 39-42.
14. Solov'ev V.P., Pereskokova T.A Ocenka sootvetstviya lichnostnyh kachestv studentov vybrannoj professii. *`Ekonomika v promyshlennosti.* 2015; № 3: 88-94.
15. Tomilina S.N. Pedagogicheskaya tehnologiya gosudarstvenno-patrioticheskogo vospitaniya uchaschejsya molodezhi. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2019; № 3: 36-44.
16. Lopatin E.A., Shkabin G.S. Volonterskaya deyatel'nost' kak faktor formirovaniya professional'nyh kompetencij (na primere lektorskoj gruppy Ryazanskogo filiala Moskovskogo universiteta MVD Rossii imeni V. Ya. Kikotya). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2021; № 2 (90): 166-172.
17. Ajsuvakova T.P. *Psihologicheskie usloviya razvitiya refleksivnyh umenij studenta – buduschego uchitelya.* Dissertaciya … kandidata psihologicheskih nauk. Samara, 2008.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-376-378

Sanakoeva Z.G., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zgsanakoeva@fa.ru*

THE REVIEW OF A FLIPPED CLASS METHOD OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. The subject of this research is the flipped classroom methodology in teaching foreign languages. The author presents the goals of learning a foreign language in modern society and the tasks that a foreign language teacher faces. The article provides a comprehensive analysis of the methodology under study, including a historical excursus, strengths, weaknesses of the flipped classroom methodology, examples of its implementation in educational institutions. The paper also presents data on the effectiveness of the technique for the development of various types of speech. In conclusion, the author assesses the possibility of implementing the flipped classroom method in the framework of teaching a foreign language to students of a non-linguistic university on the example of the Financial University under the Government of the Russian Federation and comes to the conclusion that under certain conditions the method under study can be successfully applied.

Key words: **foreign language, foreign language teaching, foreign language learning, creative teaching, teaching approach, flipped class, flipped classroom, practical implementation**

З.Г. Санакоева, *преп., Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: zgsanakoeva@fa.ru*

АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ПЕРЕВЁРНУТОГО КЛАССА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Предметом исследования данной статьи является методика перевёрнутого класса в преподавании иностранных языков. Автор проводит анализ целей изучения иностранного языка в современном обществе и задач, которые стоят перед преподавателем иностранного языка. В статье проводится комплексный анализ исследуемой методики, включая исторический экскурс, сильные, слабые стороны методики перевёрнутого класса, примеры её имплементации в учебных заведениях. Также в работе приведены данные исследований эффективности методики для развития различных типов речи. В заключение автор приводит оценку возможности имплементации метода перевёрнутого класса в рамках обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза на примере Финансового университета при Правительстве РФ и приходит к выводу, что при определённых условиях исследуемый метод может быть успешно применён.

Ключевые слова: **иностранный язык, преподавание иностранных языков, изучение иностранного языка, методика преподавания, перевёрнутый класс**

Актуальность данной работы обусловлена потребностью современного педагога в своевременном ознакомлении с последними трендам и методическими разработками для совершенствования своих профессиональных компетенций и увеличения эффективности процесса обучения.

Изучение иностранных языков берёт начало как минимум во времена Древней Греции и Рима. Вплоть до XVI века изучение иностранных языков в Европе сводилось к изучению латыни. Тогда же появляются первые труды по методологии преподавания. Однако стоит отметить, что вплоть до начала XX века изучение иностранных языков было доступно в основном состоятельным слоям населения и учёным, другими словами, иностранные языки изучали в целом довольно образованные люди, обучение которых в основном сводилось к запоминанию правил грамматики и формированию навыков письменного пере-

вода. Впоследствии сменились цели изучения иностранных языков, а также социальный и образовательный уровни изучающих иностранные языки, что, в свою очередь, привело к изменениям методов обучения. Таким образом, парадигма обучения иностранным языкам сместилась с изучения правил и анализа языка на развитие отдельных языковых компетенций. Дальнейшее развитие аудио- и видеотехники способствовало появлению новых методик обучения иностранным языкам. В XXI веке мы вновь видим скачок технологического развития наряду с ростом числа изучающих иностранные язык при одновременном снижении уровня образованности изучающих иностранные языки, что не могло не привести к появлению новых методик и стратегий обучения иностранным языкам. Многие из этих методов пока считаются нетрадиционными, тем не мнее современный преподаватель должен стремиться к освоению всех доступных методик обучения для повышения уровня профессиональной компетенции и эффективности обучения студентов.

Целью данной работы является анализ метода перевёрнутого класса – современного приема в преподавании иностранных языков,

Задачи:

– изучить современные тренды преподавания иностранного языка;
– обозначить сильные и слабые стороны метода перевёрнутого класса,
– рассмотреть потенциальные сложности работы по данному методу,
– изучить потенциал его имплементации в образовательный процесс в рамках обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза.

Научная новизна статьи заключается в выявлении основных особенностей применения метода перевёрнутого класса в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении специфики применения метода перевёрнутого класса в вузе.

Практическая значимость: показан опыт применения метода перевёрнутого класса в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Одним из трендов в изучении иностранных языков является изменение целей обучения от простой подготовки к сдаче экзамена до овладения языком на уровне, позволяющем общаться в бытовой и профессиональной среде. Однако в то же время особенностью информационного общества являются доступ, обработка больших объёмов информации. Как следствие, многие обучающиеся испытывают проблемы с концентрацией и мотивацией. Преодоление этих проблем и является одной из основных задач преподавателя в наши дни. Для достижения этой цели преподаватель должен проявлять творческие компетенции и инновационные методы и стратегии преподавания, которые также позволят максимально индивидуализировать процесс обучения. Такие методы и средства мотивации студентов, как ролевые игры, использование аудио-, видеоматериалов, головоломок и мозговых штурмов уже считаются классикой педагогики и методологии [1].

Использование различных современных технологий в ходе подготовки и проведения занятий уже давно является неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку. Без применения современных технологий поддерживать мотивацию студентов становится практически невозможным.

Ещё одной характерной чертой инновационных методов обучения является сочетание и имплементация различных методов, материалов и упражнений таким образом, чтобы студенты были не просто слушателями, но и активными участниками процесса обучения как в ходе занятия, так и за пределами учебного класса [2, с. 4].

Креативному обучению также свойственен процесс, центром которого является студент, а не преподаватель. При этом каждый обучающийся должен иметь достаточную степень автономности в изучении программы и постоянную обратную связь от преподавателя.

Современные методисты разработали несколько методик обучения, которые отвечают данным характеристикам, например, естественный метод (Natural method), предметно-языковое интегрированное обучение (Content and language integrated learning (CLIL)), метод полного физического реагирования (Total Physical Response), метод молчания (Silent way), метод перевёрнутого класса (Flipped class) и др. В данной работе автор проведёт анализ метода перевёрнутого класса.

Flipped Classroom

В рамках традиционных методик преподавания непосредственно на занятии студенты, как правило, получают некую информацию от преподавателя, а дома занимаются анализом полученного материала и выполнением различных заданий. В противоположность этому метод Flipped classroom (рус. «перевёрнутый класс»), который в литературе также называют Flipped class, подразумевает перенос видов деятельности, которые традиционно выполнялись вне аудитории, в класс, и, соответственно, перенос характерных для классной работы видов деятельности – на внеаудиторное время. То есть студенты изучают теоретический материал самостоятельно до занятий, например, с помощью онлайн-видеоматериалов, презентаций, инфографики, текстовых материалов, конспектов и т. д., которые преподаватели заранее готовят и загружают в сеть. А уже на занятии обучающиеся могут проверить своё понимание изученного материала с помощью различных предлагаемых преподавателем практических заданий.

Автором данного подхода считается Нечкина М. В., которая в работе «Повысить эффективность урока» предлагала предоставить обучающимся возможность самостоятельно изучить и проанализировать материалы учебника, а на занятии позволить им обсудить изученное с преподавателем, задать вопросы и применить полученные знания, выполнив задания по теме [3]. Данный метод применялся некоторыми преподавателями в СССР в конце 1980-х – начале 1990-х годов. Позднее, уже в 2007 году преподаватели из США Джонатан Бергман и Аарон Самс стали активно применять данный метод на своих занятиях, пытаясь помочь студентам, которые пропускали много занятий. По прошествии времени они заметили, что видеолекции, которые они публиковали онлайн, просматривают не только отстающие студенты, но и те, кто исправно посещал уроки. Метод стал применяться ими на постоянной основе, т. к. данный подход повысил эффективность занятий. Свой опыт Бергман и Самс описали в книге 2012 года «Flip your classroom: Reach every student in every class every day». Также большой вклад в развитие данной методик в 1990-е внесли Алисон Кинг и профессор Гарвардского университета Эрик Мазур, которые на основе методики перевёрнутого урока разработали свою авторскую методику преподавания Peer instruction.

Согласно исследованиям, метод перевёрнутого урока значительно повышает эффективность занятий, а также приводит к улучшению результатов обучающихся в среднем до 20% [4].

В 2014 году университет MEF в Стамбуле объявил, что является первым в мире вузом, полностью перешедшим на обучение студентов по методике перевёрнутого класса. В публикации М. Шахина и К.Ф. Курбан 2019 года приводится анализ работы MEF университета. Согласно данным опроса, проведённого среди студентов и преподавателей в середине второго учебного семестра, большинство респондентов были очень довольны методикой перевёрнутого класса [5]. Кроме того, стоит отметить, что, по данным adscientificindex.com, MEF university, несмотря на свою недолгую историю, близок к попаданию в список 100 лучших университетов Турции.

Преимущества методики перевёрнутого класса

– Возможность уделить больше времени практическим занятиям, особенно в части развития навыков речи (как монологической, так и диалогической). Освоение данных навыков вызывает зачастую больше затруднений у обучающихся. В то же время их сложнее развить вне аудитории.

– Постоянный и полный доступ к учебным материалам позволяет студентам изучать учебный материал и готовиться к занятиям в индивидуальном темпе. Также имея доступ, например, к онлайн-видеолекциям, обучающийся имеет возможность несколько раз прослушать материал, который кажется ему сложным.

– Обучающийся может готовиться к занятиям по тем типам материалов, которые они считают наиболее удобными для них, например, текст или видеолекция, презентация или инфографика и т. д.

– По данным Бергмана и Самса, после имплементации данного метода им стало проще идентифицировать студентов, испытывающих затруднения, т. к. во время групповой коммуникативной работы на практическом занятии затруднения конкретных обучающихся становятся более заметными, и тем самым преподаватель может оперативнее помочь этим студентам.

– Отсутствие пассивного прослушивания во время занятий, при котором задача обучающихся сводится к прослушиванию и запоминанию (навыки низкого порядка по таксономии Блума) того, что они слышат от преподавателя, позволяет сфокусироваться на развитии навыков более высокого порядка, таких как применение, анализ, оценка и синтез [6, с. 7].

– В рамках изучения курса профессионально ориентированного иностранного языка студенты могут своими вопросами на занятиях развернуть курс в направлении, которое будет максимально эффективным для их профессионального развития и успеха.

– За счёт активного общения между студентами во время аудиторных занятий появляется больше возможностей для обратной связи между студентами, в то время как обратная связь между преподавателем и студентом может при необходимости увеличиваться или уменьшаться [6, с. 8].

– Согласно данным некоторых исследований, применение метода перевёрнутого класса не только не привело к снижению результатов, напротив, авторы исследования наблюдали улучшение результатов на 21% [3].

Недостатки и сложности работы по методу перевернутого класса

Наряду с сильными сторонами, у любой методики есть недостатки. В работе по методу перевёрнутого класса можно выделить следующие слабые стороны и сложности:

– Описанная выше высокая степень автономности студентов часто может стать проблемой, т. к. студенты не всегда готовятся к занятиям, что с учётом особенностей описываемого метода ставит успех всего занятия под угрозу.

– Ещё одна сложность в проведении занятий по данной методике состоит в том, что даже подготовившись к занятиям, изучив все необходимые материалы, студенты не всегда принимают активное участие в практических занятиях.

– Некоторые специалисты считают проблемой и высокую степень зависимости данной методики от технического оснащения как образовательного учреждения, так и непосредственно студентов, и, как следствие, необходимость неких финансовых вложений.

– Преподаватели отмечают, что к данной методике невозможно перейти без большой предварительной подготовки: разработки учебных материалов, видеолекций, конспектов, презентаций и т. д. [7].

– Вместе с тем перед преподавателем стоит задача составить материалы таким образом, чтобы стимулировать и мотивировать студентов к самостоятель-

ному их изучению, особенно в группах с низким уровнем мотивации. Для этого многие специалисты рекомендуют составление дополнительных заданий по учебным материалам, за выполнение которых студенты получали дополнительные оценки, а также интерактивных заданий для повышения уровня мотивации студентов [8].

– Однако не все преподаватели владеют компьютерными технологиями на достаточно высоком уровне для подготовки учебных материалов достаточно высокого качества для студентов.

– По данным исследований, явная связь между улучшением результатов обучающихся и имплементацией метода перевёрнутого класса не всегда прослеживается. В частности, проведенное в 2015 году исследование во главе с Дж. Дженсеном позволило прийти к выводу, что результаты студентов как в группе перевёрнутого класса, так и в традиционной группе улучшились благодаря тому, что в обеих группах больше времени уделялось активному обучению [6, с. 12].

Возможность имплементации

На основе вышеизложенного анализа стоит оценить возможность практической имплементации данного метода для обучения иностранному языку.

В целом автору видится маловероятным полный переход к данному методу в языковом вузе. Однако частичная имплементация, особенно в практических дисциплинах, вполне может быть применена.

В формате неязыкового вуза данный метод может быть применён, например, в группах продвинутого уровня или группах с высоким уровнем мотивации. Например, в Финансовом университете при Правительстве РФ курс иностранного языка выделяет 4 академических часа (2 занятия) в неделю в 1 и 2 семестрах, что позволило бы сформировать некий гибридный формат обучения. К примеру, студенты самостоятельно изучают теоретический материал до занятия, первое занятие в неделю проводилось бы по методике перевёрнутого класса: практическое занятие на основе изученного самостоятельно материала. Задачей преподавателя на практическом занятии является идентификация проблем и затруднений, которые возникают у студентов с различными типами речи и языковыми навыками, а также анализ уровня усвоения материала. Второе занятие в рамках данного гибридного метода стоит посвятить помощи студентам в преодолении идентифицированных ранее преподавателем затруднений.

Например, студентам даётся задание самостоятельно изучить размещённые онлайн материалы по теме «Употребление времён Present Simple и Present Progressive/Continuous», возможно, выполнить онлайн-упражнения для самопроверки. На занятии преподаватель предлагает студентам выполнить несколько упражнений для проверки уровня знаний, например, задания на выбор правильно видовременной формы глагола, а также перевод предложений с/на русский язык, далее можно предложить задания по развитию навыков устной речи: составление монолога и/или диалога с использованием изучаемых видовременных форм глагола. В ходе занятия преподаватель выступает в роли консультанта, навигатора, анализирует ошибки студентов, выделяет тех, кто испытывает наибольшие затруднения. Таким образом, проанализировав эти данные после занятия, преподаватель сможет разработать план следующего, сделав его максимально эффективным и соответствующим потребностям и уровню конкретной группы.

Подобный подход потенциально может быть не менее эффективен, чем традиционный. Эту теорию подтверждает ряд исследований имплементации данного метода для обучения грамматике английского языка. Исследования Аль-Харби и Альшумаймери и Уэбба и Доман (2016 год), изучавшие эффективность методики перевёрнутого класса в изучении грамматики английского языка, пришли к выводу, что данная методика способствует улучшению достигнутых студентами результатов в части грамматики, а также способствует снижению языковой тревожности и прочих барьеров. [9]. Исследования эффективности метода перевёрнутого класса в развитии навыков письма авторов Жонгген и Гуифанг (2016 год), Гасми и Томас (2017 год) свидетельствуют, что данный метод не только улучшает академические показатели обучающихся, но и способствует большему их вовлечению в учебный процесс [9].

Влияние метода перевёрнутого класса на развитие навыков устной речи рассмотрено в ходе ряда исследований, например, Ли и Жэнг отмечают улучшение навыков устной речи обучаемых. А исследование во главе с Челеби отмечает повышение мотивации студентов в использовании в речи не только активного словаря, но и идиом [9]. Разумеется, необходимо оценить, с какими из описанных ранее сложностями может столкнуться преподаватель в работе по данному методу. Основными будут мотивация студентов и подготовка учебных материалов.

В то же время уровень технического оснащения аудиторий Финансового университета соответствует требованиям данного метода: аудитории оснащены компьютерами и проекторами, университет активно развивает свою онлайн-платформу для обучения, которая позволяет размещать различные типы файлов, необходимых обучающимся для подготовки к занятиям, загрузки заданий, выполненных студентами.

Библиографический список / References

1. Kalyani D., Rajasekaran K. Department of Educational Planning and Administration, Tamilnadu Teachers Education University, Karapakkam, Chennai – 600 097, Tamil Nadu, India. Innovative teaching and learning. *Journal of Applied and Advanced Research*. 2018; № 3 (Suppl. 1): 23–25
2. Suwartono Tono & Herawati, Irma & Suweni Dwi. Creative and Innovative Language Teaching. *Tarling Journal of Language Education*. 2022; № 6. 1–19. Available at: 10.24090/tarling.v6i1.6180
3. Nechkina M. Increasing the effectiveness of a lesson. *Communist*. 1984; № 2: 51.
4. Safapour Elnaz & Kermanshachi, Sharareh & Taneja Piyush. *A Review of Nontraditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media*. 2019.
5. Sahin M., Kurban C.F. & Mazur E. *The new university model : scaling flipped learning in higher education*. FL Global Publishing. 2019.
6. Kerr P. *Flipped learning. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
7. Bergmann J. & Sams AFlip your classroom: Reach every student in every class every day. *Eugene, or: International Society for Technology in Education*. 2012.
8. Sahin M., Kurban C.F. & Mazur E. *The new university model: scaling flipped learning in higher education*. FL Global Publishing. 2019.
9. Arslan A. A systematic review on flipped learning in teaching English as a foreign or second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2020; № 16 (2): 775–797.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-378-382

***Simeonova N.M.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: me5me5@mail.ru*

TEACHING FOREIGN-LANGUAGE DIALOGIC SPEECH TO STUDENTS OF AN ECONOMIC UNIVERSITY BY MEANS OF INTERNET TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK. The article is dedicated to the use of Internet technologies for the development of foreign-language dialogical speech of future economists in the process of independent work. The analysis of modern research on the problems of teaching speech skills in non-linguistic universities, in particular using online resources, is carried out. The methodology of teaching foreign-language dialogic communication in an economic university by means of Internet technologies in the conditions of independent work of students at the stages of preparation, training, practice and self-assessment is presented. Examples of training exercises that can be used at different stages are given. The correlation of the stages of learning speech communication with the stages of development of educational independence of students is shown. It is concluded that Internet technologies are an effective means of developing the communication skills of economics students, which makes it possible to increase the level of foreign language training in general.

Key words: **dialogue, dialogic speech, Internet technologies, foreign language, independent work, economic university**

***Н.М. Симеонова,** ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: me5me5@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена вопросам использования интернет-технологий в целях развития иноязычной диалогической речи будущих экономистов в процессе самостоятельной работы. Проведен анализ современных исследований, посвященных проблемам обучения речевым навыкам в неязыковых вузах, в частности с использованием онлайн-ресурсов. Представлена методика обучения иноязычному диалогическому общению в экономическом вузе средствами

интернет-технологий в условиях самостоятельной работы обучающихся на этапах подготовки, тренировки, практики и самооценки. Приведены примеры тренировочных упражнений, которые можно использовать на разных этапах. Показано соотношение этапов обучения речевому общению с этапами развития учебной самостоятельности обучающихся. Сделан вывод о том, что интернет-технологии являются эффективным средством развития коммуникативных навыков студентов-экономистов, что позволяет повысить уровень иноязычной подготовки в целом.

Ключевые слова: **диалог, диалогическая речь, интернет-технологии, иностранный язык, самостоятельная работа, экономический вуз**

В настоящее время выпускники экономических вузов испытывают потребность в обучении деловой коммуникации, что позволяет им успешно заниматься профессиональной деятельностью. Одним из важных аспектов обучения иноязычным коммуникативным навыкам студентов неязыковых вузов является развитие их диалогической речи, так как это неотъемлемая часть любого коммуникационного процесса. Способность эффективно участвовать в диалоге является одним из основных профессиональных навыков, необходимых экономистам.

Однако студенты экономических специальностей нередко испытывают сложности в процессе коммуникации с коллегами. Данные проблемы являются следствием малого количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка в нелингвистических вузах. У выпускников недостаточно сформированы навыки диалогического общения, поэтому очень важно развитие учебной самостоятельности обучающегося.

В условиях информатизации современного общества появляются новые возможности обучения речевым навыкам и повышения качества образовательного процесса. В данном контексте использование интернет-технологий позволяет преподавателям высшей школы вовлекать студентов в различные виды коммуникативной деятельности, которые студенты могут выполнять самостоятельно, таким образом компенсируя недостаточное количество времени, выделяемого на изучение иностранных языков. Это не только поможет будущим специалистам повысить уровень иностранного языка, но и даст им представление о реальных экономических проблемах и дискуссиях [1].

Вышесказанное определяет актуальность темы исследования.

Объектом исследования является процесс обучения студентов экономических вузов диалогическому общению.

Предметом исследования выступает методика обучения диалогическому общению студентов экономических специальностей средствами интернет-технологий в процессе самостоятельной работы.

Цель нашего исследования – разработка методики обучения иноязычному диалогическому общению в экономическом вузе средствами интернет-технологий в условиях самостоятельной работы обучающихся.

Поставленная цель диктует необходимость решения следующих задач: определить навыки и умения, которые студенты должны освоить в процессе развития речевых умений; описать роль самостоятельной работы в процессе формирования иноязычных диалогических навыков; рассмотреть обучающие параметры интернет-технологий как средства обучения коммуникативным навыкам будущих экономистов.

Научная новизна работы состоит в том, что в исследовании:

– определены этапы обучения диалогической коммуникации при помощи интернет-технологий в процессе самостоятельной работы;

– показано соотношение этапов обучения речевому общению с этапами развития учебной самостоятельности обучающихся;

– представлены примеры языковых упражнений для развития коммуникативных навыков на каждом этапе обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что предлагаемая нами методика обучения иноязычной диалогической речи средствами интернет-технологий, а также система организации соответствующих упражнений могут стать основой для дальнейших научных разработок в этом направлении с целью повышения эффективности обучения студентов-экономистов в процессе самостоятельной работы.

Практическая значимость работы заключается в том, что нами представлены методические рекомендации по применению интернет-технологий для совершенствования речевых навыков для последующего их использования в профессиональной деятельности выпускниками экономических вузов.

Вопросы обучения диалогической речи в неязыковых вузах с использованием, в частности, интернет-технологий широко исследуются научным сообществом (Д.А. Ежиков, А.А. Истомин, И.В. Попова, А.Л. Тумасян, Т.П. Фролова и др.).

Д.А. Ежиков разработал методику развития речевых навыков обучающихся при помощи синхронной видеоинтернет-коммуникации в нелингвистических вузах. Автор подчеркивает, что данная методика будет успешной, если будет четко выделен перечень формируемых речевых умений, а также учтены дидактические аспекты средств синхронного видеоинтернет-общения. Большое значение имеют методические условия, такие как компьютерная грамотность, мотивированность обучающихся, навыки работы в команде и др. [2].

А.А. Истомин представил поэтапную технологию обучения студентов неязыковых вузов устному и письменному диалогическому взаимодействию посредством общения в сети Интернет. Кроме того, автор разработал критерии оценки диалогических навыков обучающихся [3].

В процессе самостоятельной работы преподаватель выполняет функцию наставника и консультанта, который направляет студентов в нужное русло. При этом, являясь субъектом учебной деятельности, обучающийся обладает высокой познавательной активностью и личностно заинтересован в овладении иностранным языком. В то же самое время студент, обладающий навыками автономной работы, осознает свои возможности и ограничивающие факторы, а также способен к саморегуляции в целях грамотного планирования и контроля иноязычной профессиональной деятельности [4].

И.В. Попова рассматривает вопросы обучения аргументативному диалогу в условиях неязыкового вуза. Исследователь выделяет основные виды диалога-обсуждения на основе коммуникативного вклада каждого участника, а также формулирует критерии отбора иноязычного материала для продуцирования ди-

Действия студента	Этапы	Действия преподавателя
этап подготовки		
– осознает свои образовательные потребности, – определяет цели и задачи учебной деятельности	частичная самостоятельность	– направляет студента, – мотивирует, – стимулирует познавательный интерес
	средства обучения – грамматические и лексические упражнения, анкеты, опросники, игры	
⇩		
этап тренировки		
– определяет свой темп и стиль учебной деятельности	частичная самостоятельность	– предлагает тренировочные упражнения, – консультирует, – является партнером по общению
	средства обучения – условно-речевые упражнения	
⇩		
этап практики		
– полностью берет на себя ответственность за организацию учебной деятельности	полная самостоятельность	– не выполняет никаких действий
	средства обучения – использование интернет-технологий, речевые упражнения	
⇩		
этап самооценки		
– проводит самооценку своего речевого поведения, – определяет аспекты иностранного языка, над которыми еще нужно работать	частичная самостоятельность	– помогает осознать критерии и показатели сформированности умений диалогической речи
	средства обучения – контрольные задания, заполнение карты самооценки	

Рис. 1. Методика обучения иноязычному диалогическому общению в экономическом вузе средствами интернет-технологий в условиях самостоятельной работы обучающихся

алогической речи. Также автор предлагает и экспериментально проверяет комплекс упражнений, разработанный в целях обучения деловому общению [5].

А.Л. Тумасян посвятила свои труды организации системы обучения бизнес-коммуникациям в нелингвистических вузах в условиях профессионально ориентированной среды, обучения по модульной системе, работы с аутентичным материалом с учетом специфики подготовки выпускника. Исследователь разработал методику межкультурного общения на основе бизнес-коммуникаций [6].

Т.П. Фролова описывает функции диалога на иностранном языке, а также типы речевых умений, которыми специалисты должны владеть. Методика автора включает комплекс упражнений на основе ситуаций профессионально ориентированного общения [7].

Следует отметить, что преподавателям иностранного языка необходимо развивать у студентов навыки самостоятельной работы, поскольку это обусловлено потребностью профессионального сообщества в экономистах, способных принимать автономные решения, а также совершенствовать свои умения в рамках самообразования. Самостоятельная учебная деятельность формирует такие качества, как инициативность, сознательность и ответственность, мотивируя обучающихся к саморазвитию и самореализации в условиях дефицита аудиторных часов. Самостоятельная учебная деятельность присутствует на всех этапах обучения диалогической речи. Мы можем представить схематично методику обучения иноязычному диалогическому общению в экономическом вузе средствами интернет-технологий в условиях самостоятельной работы обучающихся. На этапах подготовки, тренировки и самооценки студент проявляет частичную самостоятельность, так как на каждом из этих этапов преподаватель консультирует и направляет студентов. Полной самостоятельности обучающийся может добиться на этапе практики, когда студент полностью организует учебную деятельность посредством общения с помощью интернет-технологий (рис. 1).

Одним из наиболее распространенных видов интернет-технологий, которые используются на уроках иностранного языка в неязыковом вузе, является просмотр видеоматериалов на профессиональные темы. Например, посмотрев интервью с ведущими экономистами, студенты могут ответить на вопросы на понимание, а также разыграть интервью по ролям: один студент будет выступать в роли интервьюера, а другой – экономиста. Подобное упражнение не только улучшает навыки слушания, но и учит студентов задавать вопросы и отвечать на них в профессиональной обстановке. Кроме того, очень интересным ресурсом для занятий по деловому английскому являются выступления Ted Talks, которые представляют собой информативные видеоролики на самые разные темы. Студентам имеет смысл обобщить основные идеи и поделиться своим мнением после просмотра выступления Ted. В целях более глубокого понимания речевых стратегий студенты могут проанализировать аргументы говорящего и определить использованные методы убеждения.

Рассмотрим концепцию работы и типы заданий, которые можно использовать в процессе работы с видеоматериалами на профессиональные темы, которые обучающиеся могут найти в Интернете. Студенты просматривают видеофрагмент на тему “Choosing a business entity” и выполняют следующие задания на каждом из этапов.

1. Этап подготовки

A. Студентам предлагается сопоставить слова с определениями. *Match these words to their definitions*.

There are four main types of business structures: _____(2), _____(3), _____(4), and _____(5).

_____(6) are used by small companies with only one owner, low cash flow, and minimal risk of being sued.

_____(7) (_____(8) and _____(9) protect owners and employees from personal liability.

_____(10) allow for unlimited investors but have more complicated taxes.

_____(11) have the same liability protection but are limited to a certain number of shareholders.

_____(12) are for owners who don’t plan to go public and want flexibility in managing their business.

_____(13) are not personally liable for lawsuits and can have unlimited owners.

_____(14) have simpler taxes compared to corporations but cannot have an IPO without converting to a corporation.

_____(15) can assist in making a business official, regardless of the chosen entity type.

B. Обучающиеся знакомятся с примерами диалогов. Затем они разбиваются на пары и готовят похожие диалоги по теме видеофрагмента. *Read the conversations. Split into pairs and prepare the same dialogues on the topic of the video.*

1. Ann: What type of business entity are you planning to register? Ben: I’m thinking of forming an LLC. It offers liability protection and it’s taxed as a partnership.

2. Liza: The corporation’s management team has decided to go public. Ron: That’s a big step! Going public can bring in more investors and assets for the company.

3. Naomi: Our business is expanding, so we need to hire a management team. Sam: I agree. We can’t do everything on our own and it’s important to have a team to help with decision making.

C. Студентам предлагается прочитать и изучить более длинный диалог и обсудить по данному примеру вопросы, озвученные в видеофрагменте. *Read the dialogue and prepare a similar one on the topic of the video.*

David: Hey Mark, do you think you can help me with something? I’m starting a small business and I need to figure out what type of business entity to choose.

Mark: Sure, I’ll try my best! What options are you considering?

David: Well, I know there are four main ones: Sole Proprietorship, LLC, S-Corp, and C-Corp. But I have no idea which one is the right fit for me.

Mark: Let’s start with Sole Proprietorships. They’re usually used by new companies that only have one owner and don’t have high risks of being sued. The set up is easy and you don’t have any fees to pay to the state, but the downside is you’re personally liable if your company gets sued.

David: Hmm, that doesn’t sound like a good option for me then.

Mark: Yeah, probably not. Corporations might be a better fit for you since they protect both owners and employees from personal liability. There are two types: C-Corp and S-Corp.

David: Okay, what’s the difference between them?

Mark: Well, C-Corporations allow unlimited investors and are great for companies planning to go public. However, taxes can get complicated because profits are taxed twice. S-Corporations, on the other hand, have limits on number of shareholders but only get taxed once at the individual level.

Таблица 1

Сопоставление слов с определениями

1.	LLC	A	an initial public offering, which is when a private company offers its stock to the public for the first time
2.	S-Corp	B	an abbreviation for «corporation», which is a type of business entity that is separate from its owners and provides limited liability protection for its shareholders
3.	business entity	C	a type of business entity where the owner has complete control over the business and is personally responsible for all debts and liabilities
4.	IPO	D	an abbreviation for «limited liability company», which is a type of business entity that combines the benefits of a corporation with the flexibility of a partnership
5.	sole-proprietor	E	a legal structure that is formed to conduct business activities and can be owned by one or more individuals
6.	C-corp	F	an abbreviation for «subchapter S corporation», which is a type of business entity that allows for pass-through taxation while still providing limited liability protection for its owners

B. Студенты преобразуют слово в правильную форму. *Find the right form.*

1. The _____(corporate) is expanding its operations to new markets.
2. I am studying _____(businessman) at the university to become an entrepreneur.
3. The _____(liable) for the accident falls on the driver of the car.
4. Small businesses are often _____(tax) at a lower rate than large corporations.
5. Insurance provides _____(protect) against unexpected events.
6. Effective _____(manage) is crucial for the success of any organization.

2. Этап тренировки

A. Просмотрев видеофрагмент, студенты заполняют пропуски. *Fill in the gaps.*

Business entities are like different _____(1), offering options for structuring a business.

David: So it sounds like S-Corp would be simpler for me, since my company will be small.

Mark: Most likely. But there’s also LLCs, which offer similar liability protection as S-Corps but with more flexibility in management. And they don’t have shareholders or formalities like meetings.

David: That sounds like a good option too. Ugh, this decision is tougher than I thought.

Mark: Don’t worry, just remember that the main differences are liability protection and potential for investment. And you can always switch from an LLC to a corporation if you decide to go public in the future.

David: Thanks, Mark! You’ve been a big help. Now I just have to figure out what flavor of ice cream best represents my new business entity.

Mark: Haha, good luck with that!

3. Этап практики

А. После просмотра видеоматериала студенты обсуждают затронутые профессиональные вопросы в группах. *Watch the video and discuss the following questions in groups.*

1. Why is it important to figure out the right entity for your business?
2. What is a sole proprietorship and who typically uses it?
3. How do corporations protect owners and employees from personal liability?
4. What is the main difference between a C corp and an S corp when it comes to tax treatment?
5. What are the formalities required for corporations?
6. What is the main difference between an LLC and a corporation in terms of liability protection?
7. Have you ever started a business or thought about starting one?
8. What factors would you consider when choosing a business entity for your company?
9. How important is liability protection to you when deciding on a business structure?
10. Do you think the tax treatment of a business entity is a significant factor in decision-making?

В. В завершении работы над видеофрагментом студенты проводят ролевую игру. *Work in groups of three. Roleplay a meeting to decide how to promote your new sandwich bar.*

Student A: Chair the meeting. It is your job to follow the agenda, make sure everybody gives their opinions, and agree each point.

Таблица 2

Bread 'n' butter
AGENDA
Promotional mix
1 Advertising_____
2 Personal selling_____
3 Sales promotion_____
4 Public relations _____
5 Direct marketing_____

Таблица 3

Student B: Suggest, develop and defend the ideas in the notes

Bread 'n' butter
AGENDA
Promotional mix
1 Advertising advertise in local newspapers and on local radio (expensive but effective): attractive posters for offices and shops
2 Personal selling call staff representatives in large companies to offer special prices to their staff
3 Sales promotion discounts, vouchers, BOGOF (buy one, get one free)
4 Public relations contact TV, radio, newspapers, magazines, etc.
5 Direct marketing send mailshots by mail and email

Таблица 4

Student C: Suggest, develop and defend the ideas in the notes

Bread 'n' butter
AGENDA
Promotional mix
1. Advertising too expensive; word of mouth is more effective; just need a neon sign on the shop and an interactive website
2. Personal selling not appropriate for a sandwich bar
3. Sales promotion discounts are bad for company image; events, competition, free samples
4. Public relations use social media, blogs, etc.
5. Direct marketing mobile messaging; give out flyers in the street

4. Этап самооценки

На этапе самооценки мы предлагаем карту оценивания, которую могут заполнять как студенты, так и преподаватели, сравнивая полученные результаты. Работа с подобными картами повышает мотивацию студентов, а анализ таких карт позволяет определить уровни сформированности умений диалогического общения (табл. 5).

Интернет предлагает множество ресурсов для развития диалогической речи будущих экономистов. Студенты могут найти актуальную информацию о последних экономических тенденциях и теориях, а также инструменты для обучения лексике и грамматике. Существует много способов привлечь студентов и помочь им развить языковые умения и навыки деловой коммуникации. Приведем еще несколько примеров эффективного использования интернет-технологий в процессе преподавания иностранного языка на разных этапах. Онлайн-викторины и игры целесообразно использовать в качестве разминки или как интересный способ повторить пройденный материал. Наиболее популярные

Таблица 5

Карта оценивания сформированности умений диалогической речи у студентов-экономистов

Критерии и показатели сформированности умений диалогической речи	*Кол-во баллов*
1. Понимание речи собеседника	
– студент всегда понимает иноязычную речь собеседника, даже если в ней присутствуют незнакомые лексические единицы,	5
– обучающийся практически всегда понимает высказывания собеседника, однако могут возникнуть определенные проблемы при наличии незнакомых лексических единиц,	4
– студент с трудом понимает речь собеседника, часто требуются перефразирования,	3
– студент почти не понимает собеседника	2
2. Информативность и подготовленность	
– студент всегда способен сформулировать цель и тему высказывания; умеет сообщить необходимые данные и аргументировать свою позицию,	5
– обучающийся не всегда способен сформулировать цель и тему своего высказывания, может сообщить достаточную информацию для эффективного общения, иногда затрудняется представить нужные аргументы,	4
– студент иногда способен сформулировать цель и тему высказывания, часто не способен сообщить и запросить информацию,	3
– практически не осознает цели высказывания, не умеет предоставить и запросить информацию	2
3. Логичность высказывания	
– речь студента всегда логична и последовательна, студент умеет структурировать высказывание, использует достаточно средств связи,	5
– студент не всегда может построить логичное высказывание и использовать соответствующие средства связи,	4
– высказывание иногда нелогично, студент применяет ограниченное количество средств связи для соединения отдельных предложений в единый текст,	3
– высказывание в целом нелогично, средства связи практически не используются	2
4. Языковое оформление	
– высказывание обучающегося всегда грамматически правильно; студент владеет большим набором языковых средств,	5
– практически всегда строит грамматически правильное высказывание, речь студента понятна для собеседника,	4
– лексический запас студента позволяет ему объясняться на простые профессиональные темы, периодически совершает лексические и грамматические ошибки,	3
– словарный запас ограничен, речь грамматически неграмотна	2

викторины и игры для изучения делового английского из сервисов ESL Games Plus, Business English Site и English Club. Эти ресурсы охватывают широкий спектр тем: от словарного запаса и грамматики до чтения и понимания на слух. Большой интерес у студентов вызывают бизнес-симуляторы – это интерактивные игры, которые позволяют участникам попробовать себя в роли управляющего компанией, например, Virtonomics, Sim Companies и MarketWatch. Студентов можно разделить на команды и организовать соревнование друг с другом, чтобы узнать, кто сможет получить наибольшую прибыль. Данное упражнение не только помогает развить иноязычные умения и навыки диалогической речи, но и обучает их важным бизнес-концепциям, таким как спрос и предложение, маркетинг и финансовый менеджмент, что очень важно для студентов экономического профиля.

Онлайн-опросы также способствуют развитию навыков иноязычного диалогического общения. Преподаватель может предложить студентам создать собственные опросы, используя онлайн-инструменты, такие как Google Forms или SurveyMonkey. После того, как сокурсники ответят на вопросы, авторы опроса должны проанализировать результаты и представить свои выводы аудитории, что также помогает им развивать навыки критического мышления и анализа данных.

Блоги, или онлайн-журналы являются полезным инструментом для совершенствования умений профессионально ориентированной коммуникации. Многие преподаватели используют блоги, чтобы побудить своих учеников больше общаться на иностранном языке. Например, преподаватель может дать задание прочитать заметку известного экономиста, а затем оставить комментарии, ответить на вопросы и обсудить содержание.

Новостные сайты, например, The Economist или The Financial Times, вносят свой вклад в развитие речевой деятельности будущих экономистов. Упрощенные версии статей представлены на таких учебных сайтах, как Breaking News English

или News in Levels. Экономика – это постоянно меняющаяся область, поэтому важно быть в курсе последних новостей и событий. После прочтения статьи можно предложить студентам обсудить основные моменты и то, как они соотносятся с тем, что они узнали на занятии.

Форумы нередко являются площадкой для иноязычного общения в Интернете. Их можно использовать в качестве дополнительного материала для изучения вокабуляра и фраз, а также для отработки диалогов в экономической сфере. Для того чтобы дискуссия прошла более плодотворно, необходимо тщательно проработать тему – ознакомиться с лексикой, собрать информацию и подумать над интересующими вопросами. В целях осуществления контроля над учебной деятельностью преподаватель может дать студентам задание написать отчет о форуме, в котором они принимали участие, описав тематику обсуждения, проблемы, которые поднимались в процессе беседы, и выводы, к которым пришли участники.

Еще одной возможностью для развития диалогической речи студентов является организация видеоконференций, которые обеспечивают прямую связь между людьми, находящимися в разных местах, с использованием видео- и аудиооборудования. Видеоконференции – идеальный способ научить студентов вести деловые переговоры, а также улучшить их навыки говорения и аудирования. После проведения переговоров студенты могут проанализировать собственную работу во время переговоров и вербальное и невербальное поведение партнеров или оппонентов.

Подкасты также представляют большой интерес для студентов. Подкаст – это аудиозапись, которую обучающиеся могут скачать из Интернета и прослушать на своем компьютере, mp3-плеере или смартфоне. Студенты экономического вуза могут работать с подкастом на тему бизнеса и экономики во внеучебное время, а затем на уроке обсудить услышанное, ответить на вопросы для понимания или выполнить другие упражнения на основе подкаста. Мотивирующим заданием для студентов будет создать собственные подкасты, используя такие программы, как Audacity.

В нашей статье мы рассмотрели некоторые способы использования Интернета для повышения эффективности уроков и вовлечения студентов экономических вузов в образовательный процесс. Интернет-технологии дают возможность организовать различные виды коммуникативной деятельности, которые могут способствовать развитию диалогической речи студентов. Описанные выше примеры упражнений – это лишь некоторые из возможностей, которые предлагает Интернет. Однако важно помнить, что использование любого вида упражнений должно основываться на принципе учебной автономии, т. е. обучающиеся должны иметь возможность самостоятельно выбирать вид упражнения и способ его организации. Использование методики обучения иноязычному диалогическому общению в экономическом вузе средствами интернет-технологий в условиях самостоятельной работы обучающихся позволяет сделать процесс формирования навыков профессионально ориентированного общения наиболее эффективным, тем самым повышая эффективность иноязычного обучения в неязыковом вузе.

Библиографический список

1. Денисова С.А. Роль компьютерных технологий в формировании учебно-познавательной компетенции учащихся. *XIX Державинские чтения.* Институт филологии: материалы общероссийской научной конференции. Тамбов, 2014: 401.
2. Ежиков Д.А. *Методика развития речевых умений студентов на основе средств синхронной видеоинтернет-коммуникации: английский язык, неязыковой вуз*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
3. Истомин А.А. *Методика обучения студентов устному и письменному диалогическому взаимодействию средствами синхронной интернет-коммуникации (английский язык, неязыковой ВУЗ)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2013.
4. Насонова Е.А. Использование электронного чата как средства обучения профессионально ориентированному диалогическому общению студентов неязыковых специальностей. *Иноязычное образование: современные идеи и перспективы:* сборник научных статей. Волгоград, 2008: 96–102.
5. Попова И.В. *Технология обучения диалогу-обсуждению в неязыковом вузе: (На материале английского языка).* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
6. Тумасян А.Л. *Организация системы обучения бизнес-коммуникациям в неязыковом вузе.* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2003.
7. Фролова Т.П. *Формирование умений иноязычной диалогической речевой деятельности будущих юристов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2014.

References

1. Denisova S.A. Rol' komp'yuternyh tehnologij v formirovanii uchebno-poznavatel'noj kompetencii uchaschihsya. *XIX Derzhavinskie chteniya*. Institut filologii: materialy obscherossijskoj nauchnoj konferencii. Tambov, 2014: 401.
2. Ezhikov D.A. *Metodika razvitiya rechevyh umenij studentov na osnove sredstv sinhronnoj videointernet-kommunikacii: anglijskij yazyk, neyazykovoj vuz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
3. Istomin A.A. *Metodika obucheniya studentov ustnomu i pis'mennomu dialogicheskomu vzaimodejstviyu sredstvami sinhronnoj internet-kommunikacii (anglijskij yazyk, neyazykovoj VUZ)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2013.
4. Nasonova E.A. Ispol'zovanie `elektronnogo chata kak sredstva obucheniya professional'no orientirovannomu dialogicheskomu obscheniyu studentov neyazykovyh special'nostej. *Inoyazychnoe obrazovanie: sovremennye idei i perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Volgograd, 2008: 96-102.
5. Popova I.V. *Tehnologiya obucheniya dialogu-obsuzhdeniyu v neyazykovom vuze: (Na materiale anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2001.
6. Tumasyan A.L. *Organizaciya sistemy obucheniya biznes-kommunikaciyam v neyazykovom vuze.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2003.
7. Frolova T.P. *Formirovanie umenij inoyazychnoj dialogicheskoj rechevoj deyatel'nosti buduschih yuristov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2014.

Статья поступила в редакцию 29.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-382-385

Shcherbaneva A.V., *senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: avshcherbaneva@fa.ru*

CRITERIA FOR THE SELECTION OF PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article highlights a problem of vocabulary selection for students studying a foreign language in a non-linguistic university. At present, the need for the development of the language component of higher education, which is formed in the context of globalization in terms of oral and written communication, linguistic and cultural aspects, is constantly growing. The main criteria that should be followed in the lexical content of educational materials are considered. Each of these criteria is analyzed in detail through the prism of possible practical use in the educational process. The importance of the relationship between the lexical corpus of the subjects of the main specialization and the language course is deduced. The author concludes that the lexical content of educational materials should clearly correlate with the basic subjects of the specialty, including in terms of correspondence to the topics studied in various courses. Compliance with this condition allows you to maximize the level of students' mastery of the subject taught.

Key words: **frequency of vocabulary use, relevance of word, development of linguistic guesswork, possibility of using words in speech, linguistic and cultural expediency, interdisciplinary connections**

А.В. Щербанева*, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: avshcherbaneva@fa.ru*

КРИТЕРИИ ОТБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья посвящена проблеме подбора лексики для студентов, изучающих иностранный язык в неязыковом вузе. В настоящее время потребность развития языковой составляющей вузовского образования, формируемая в условиях глобализации с точки зрения устной и письменной коммуникации, лингвокультурных аспектов, постоянно растет. Рассматриваются основные критерии, которыми следует руководствоваться при лексическом наполнении учебных

материалов. Каждый из этих критериев подробно разбирается сквозь призму возможного практического использования в учебном процессе. Выводится важность взаимосвязи лексического корпуса предметов основной специализации и языкового курса. Автор делает вывод о том, что лексическое наполнение учебных материалов должно четко коррелировать с базовыми предметами специальности, в том числе в плане соответствия темам, изучаемым на различных курсах. Соблюдение данного условия позволяет максимально повысить уровень усвоения студентами преподаваемого предмета.

Ключевые слова: **частотность использования лексики, уместность и актуальность слова, развитие языковой догадки, возможность употребления слов в речи, лингвистическая и культурная целесообразность, межпредметные связи**

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что характерные для последних десятилетий процессы глобализации, интернационализации деловых контактов и цифровизация общения, в том числе международного, объективно требуют обновленного подхода к преподаванию иностранного (английского) языка в неязыковых учебных заведениях высшего образования [1–5].

Цель данной работы – рассмотреть основные критерии отбора лексики, используемой при составлении учебных пособий по иностранному (английскому) языку для студентов, обучающихся в неязыковом вузе.

Научная новизна работы заключается в том, что в исследовании выявлены ключевые аспекты эффективного составления корпуса лексических единиц, используемого при подготовке материалов для изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что в работе сформулированы и раскрыты основные критерии отбора профессионально ориентированной лексики для преподавания английского языка в неязыковом вузе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для разработки современных методических рекомендаций по организации процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе.

Сегодня одной из важнейших задач современного неязыкового университета является подготовка специалистов, способных эффективно работать в своей профессиональной сфере, включая умение использовать иностранные языки как средство профессионального общения. В связи с этим особое значение приобретает развитие профессионально ориентированной лексической компетенции студентов.

При этом традиционное обучение иностранному языку в неязыковом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод специальных текстов, изучение научного стиля по профилю вуза. В настоящее время потребность в развитии языковой составляющей вузовского образования, формируемая в условиях глобализации с точки зрения устной и письменной коммуникации, лингвокультурных аспектов, постоянно растет.

Профессионально ориентированная лексическая компетенция – один из важнейших навыков для успешной карьеры. С быстрым развитием технологий и глобализацией рынок труда стал высококонкурентным. Для полноценной профессиональной самореализации крайне важно хорошо владеть лексикой, специфичной для определенной сферы деятельности.

Во-первых, наличие профессионально ориентированной лексической компетенции позволяет людям эффективно общаться с коллегами и клиентами. В современном взаимосвязанном мире многие предприятия работают в международном масштабе. Это означает, что сотрудникам часто приходится взаимодействовать с людьми разных культур и стран. В таких ситуациях недостаточно бегло говорить по-английски; необходимо также быть знакомым с терминами и выражениями, обычно используемыми в их отрасли.

Например, представьте себе инженера-программиста, который работает в многонациональной технологической компании. Если он плохо разбирается в лексике, связанной с языками программирования и разработкой программного обеспечения, ему трудно сотрудничать с членами своей команды. Он может испытывать трудности с пониманием технических спецификаций или объяснением сложных концепций другим. В результате его производительность может пострадать, а шансы продвинуться по карьерной лестнице – ограничены. С другой стороны, люди с сильной профессионально ориентированной лексической компетенцией могут легче справляться с этими задачами. Они могут активно участвовать в совещаниях, писать четкие и лаконичные электронные письма и эффективно участвовать в проектах. Демонстрируя свои знания и профессионализм, они повышают свою ценность для организации и улучшают перспективы своего карьерного роста.

Во-вторых, профессионально ориентированная лексическая компетенция необходима для того, чтобы быть в курсе последних тенденций и разработок в своей области. В каждой сфере есть собственный жаргон и специализированная терминология. Эти слова и словосочетания отражают уникальные знания и практику данного конкретного сектора. Овладевая этим языком, профессионалы могут лучше понимать обсуждаемые идеи и теории, а также последствия, которые они могут иметь для их работы.

Например, рассмотрим менеджера по маркетингу, который хочет быть в курсе последних стратегий цифрового маркетинга. Если он незнаком со словарным запасом, используемым в онлайн-рекламе, поисковой оптимизацией и аналитикой социальных сетей, ему трудно следить за новостями отрасли или исследованиями. Он может упустить возможность поучиться у новаторов и экспертов в своей области. Это может поставить его в невыгодное положение по сравнению с коллегами, которые активно расширяют свою профессионально ориентированную лексическую компетенцию. Напротив, менеджер по маркетингу, обладающий сильной профессионально ориентированной лексической компетенцией, сможет вести содержательные беседы о новых тенденциях и лучшей практике. Он может читать отраслевые публикации, посещать конференции и участвовать в вебинарах и семинарах-практикумах. В результате он лучше подготовится к разработке эффективных маркетинговых кампаний, принятию решений, основанных на данных, и быстрее адаптируется к изменениям в поведении потребителей. Это пойдет на пользу не только собственной карьере, но и поспособствует общему успеху его организации.

Наконец, профессионально ориентированная лексическая компетенция важна для завоевания доверия и самоутверждения в качестве эксперта в своей области. Когда люди уверенно и со знанием дела рассказывают о своей работе, окружающие с большей вероятностью будут считать их компетентными и заслуживающими доверия. Это может привести к расширению возможностей сотрудничества, продвижения по службе и карьерного роста. При этом в силу открытости современного общества, развивающегося процессы глобализации мировой экономики и торговли, основным содержанием учебно-методического комплекса нового поколения должно стать профессионально ориентированное деловое общение с доминантой обучения разговорной речи. Именно такой акцент необходимо делать при составлении соответствующих программ.

Профессионально ориентированная лексическая компетенция понимается как способность понимать и использовать лексику определенной профессиональной области в устной и письменной формах общения. Формирование такой компетенции подразумевает подбор лексики, наиболее актуальной для профессиональной деятельности будущих специалистов. Возникает вопрос: по каким критериям следует отбирать такую лексику? Данная тема ещё недостаточно изучена.

Проблема подбора лексики для обучения иностранным языкам рассматривалась многими исследователями. Однако большинство из них анализируют проблему с точки зрения преподавания языка как учебного предмета. В то же время при преподавании иностранных языков в неязыковых вузах необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности будущих специалистов. Следовательно, процесс отбора лексики должен основываться на принципе лингвистической и культурной уместности. Этот принцип подразумевает, что лексика, отобранная для преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, должна соответствовать потребностям определенной группы студентов и специфике их будущей профессии.

Основным критерием отбора лексики является частота ее встречаемости в текстах определенной профессиональной области. Выбор слов, наиболее часто употребляемых в определенной области, позволяет сформировать базовый лексический запас, которым необходимо овладеть студентам для эффективного решения профессиональных задач. Наиболее часто употребляемые лексические единицы составляют «скелет» любого языка. Это же правило относится и к основному корпусу слов и выражений в любой области профспециализации. Именно они несут основную семантическую нагрузку, что облегчает коммуникативное общение при изучении английского языка как иностранного в профессиональной сфере. В этом контексте продуктивности преподавания способствует синхронизация использования лексем при составлении учебных материалов с терминами и явлениями, изучаемыми студентами в рамках профилирующих предметов. Такой селективный подход упрощает процесс запоминания, помогает более быстрому усвоению материала обучающимися. Кроме того, дополнительное погружение в область профессиональной компетенции положительно сказывается и на общем уровне подготовки студентов по базовым дисциплинам.

Изучение частоты встречаемости слов в текстах определенной профессиональной области является важной задачей для исследователей. Результаты таких исследований могут быть использованы для разработки словарей и учебников по лексике определенной области. Однако следует иметь в виду, что частота встречаемости слов в текстах зависит от типа текста и его жанра, а также от уровня формальности текста. Поэтому при подборе лексики следует учитывать специфику текстов, с которыми студенты будут работать в своей будущей профессии.

Частотность – важный фактор, который следует учитывать при выборе лексики для учебных материалов. Знание наиболее часто встречающихся слов в языке может помочь учащимся расставить приоритеты в своем обучении и сосредоточиться на словах, с которыми они, скорее всего, столкнутся. Исследования показали, что 2 000 наиболее часто употребляемых слов составляют около 80% слов в типичном тексте. 5 000 наиболее часто употребляемых слов составляют около 90%, а 10 000 наиболее часто употребляемых слов – около 95%. Таким образом, если учащиеся знают 2 000 наиболее часто употребляемых слов, они смогут понять около 80% текста. Если они знают 5 000 наиболее часто употребляемых слов, они смогут понять около 90% текста и так далее.

Частотная информация также может быть использована для того, чтобы помочь учащимся решить, какие слова им следует выучить в первую очередь.

Например, если учащиеся готовятся к экзамену, они могут начать с изучения наиболее часто встречающихся слов на экзамене, а затем перейти к менее часто встречающимся словам. Частотная информация также может быть использована для того, чтобы помочь учащимся решить, какие слова им нужно выучить на каждом уровне. Например, если учащиеся находятся на среднем уровне, они могли бы начать с изучения наиболее часто встречающихся слов на этом уровне, а затем перейти к наиболее часто встречающимся словам на следующем уровне.

Еще одним важным фактором, который следует учитывать, является использование того или иного слова в основном в письменной или устной речи. Некоторые слова более распространены в письменной речи, такие как *however, moreover* и *therefore*, в то время как другие более распространены в разговорной речи, такие как type, kind и thing. Другие слова используются как в письменной, так и в устной речи, но по-разному. Например, слово mainly часто используется в разговорной речи для представления краткого изложения или объяснения, но оно менее распространено в письменной речи. Он также используется в письменной речи для введения новой темы или абзаца, но менее распространен в устной речи. Слово *mainly* также используется некоторыми говорящими, чтобы показать, что они честны или прямолинейны, но такое использование считается неформальным.

Помимо этих факторов, существуют и другие важные вопросы, которые следует учитывать при выборе словаря, например, является ли слово частью словосочетания, а также является ли оно частью фразы или шаблона предложения. Например, слово *take* часто используется с такими словами, *как break, decision* и *photo*, но обычно оно не используется с такими словами, как *exam, meeting* или *aircraft*. Слово make часто используется с такими словами, как difference, mistake и phone call, но обычно оно не используется с такими словами, *как decision, plan* или *proposal*. Аналогично, фраза *What about...?* часто используется для того, чтобы сделать предложение, но обычно она не используется для запроса информации или приглашения кого-либо. Фраза *Would you like to...?* часто используется, чтобы попросить о чем-то, но обычно она не применяется для того, чтобы сделать предложение или пригласить кого-то.

Для вычленения в специализированных текстах часто используемых слов полезно использовать частотный словарь. Частотные словари, основанные на реальных данных больших коллекций письменных текстов, состоящих из сотен тысяч образцов, показывают, как часто слова встречаются в этих текстах. Однако такие словари не показывают, как они используются в определенных контекстах. Некоторые слова более распространены в разговорном английском, чем в письменном английском. Другие более употреблены в академической литературе. Частотные словари не всегда показывают эти различия. Кроме того, частотные словари не показывают, как слова используются с другими словами. Например, слово *get* очень распространено, но оно имеет много разных значений. Учащиеся должны знать, как оно применяется в различных фразах, таких как *get up, get out u get a job*. Частотные словари не всегда показывают эту информацию.

Помимо этого, полезно использовать программное обеспечение, анализирующее тексты. Например, программу Text Inspector. Задается текст, и она сообщает, какие слова являются наиболее важными. Он также показывает, как эти слова используются с другими лексемами. Для этого Text Inspector использует метод, называемый «наброском слов». Наброски слов показывают их грамматические закономерности, например, предлоги, глаголы и прилагательные, которые часто стоят до или после существительного. Одним из очевидных преимуществ такого программного обеспечения, как Text Inspector, является простота его использования. Преподаватель может ввести текст в программу и получить список слов за несколько секунд.

Сохраняет актуальность и использование преподавателями собственных знаний и опыта, понимание специфики основных учебных дисциплин, изучаемых студентами. Все это позволяет им выбирать слова, которые точно соответствуют потребностям учащихся.

Вторым критерием отбора лексики является актуальность слова для профессиональной деятельности будущих специалистов. Этот критерий подразумевает, что выбранная лексика должна отражать основные понятия и явления конкретной профессиональной области, быть уместна в языковой ситуации. Содержание речи должно соответствовать ее языковым средствам, целям и условиям общения. Уместная речь подходит теме сообщения, ее логическому и эмоциональному содержанию, составу слушателей или читателей, информационным и другим задачам письменного или устного выступления.

Уместности как необходимому качеству хорошей речи издавна уделялось большое внимание. В частности, в ораторском искусстве древних греков и римлян, в теории и практике судебного и политического красноречия. Уместность является одним из центральных понятий в современной функциональной стилистике.

Не обошли эту важную тему и корифеи отечественной словесности. Так, В.Г. Белинский отмечал, что речь и каждое слово, любая конструкция должны быть целенаправленны, стилистически уместны. «Каждый из ораторов говорит, сообразуясь с предметом своей речи, с характером слушающей его толпы, с обстоятельствами настоящей минуты».

В связи с этим при обучении экономистов иностранным языкам необходимо подбирать лексику, связанную с экономической теорией и практикой, финансами, бухгалтерским учетом, страхованием и так далее. В то же время нет необходимости включать в словарный запас слова, которые редко используются в текстах определенной профессиональной области или относятся к сфере иной узкой специализации.

В этом отношении критерий актуальности представляется наиболее важным. Термин «актуальность» подразумевает соответствие фактическому положению дел, требованиям времени, потребностям общества. Другими словами, актуальное слово – это такое слово, которое существует в языке и широко используется носителями языка в настоящее время.

Следует отметить, что актуальность того или иного слова определяется двумя основными факторами: наличием слова в словарях и его частотностью в тексте. Эти критерии взаимосвязаны, но они не всегда совпадают. Например, в словарях есть много слов, которые больше не используются в речи (архаизмы). С другой стороны, есть много слов, которые не включены в словарь, но активно используются в устном и письменном общении.

Актуальность того или иного слова особенно важна при обучении иностранным языкам. В данном случае речь идет о так называемом «живом» языке, который постоянно меняется под влиянием социальных, политических, экономических, научных и технологических процессов. Использование устаревшей лексики при обучении может привести к серьезным трудностям в общении между носителями языка и учащимися. Последние могут просто не понимать, о чем говорит их собеседник. Это особенно верно для языков с богатым словарным запасом, таких как русский или английский.

Следует отметить, что проблема актуальности профессиональной лексики особенно остро стоит при преподавании английского языка как иностранного. Английский стал самым популярным международным языком, на котором говорят более полутора миллиардов человек по всему миру. Это официальный язык многих стран, язык международных организаций, делового общения, науки, техники и т. д. Поэтому изучение специализированной лексики на английском языке является актуальной задачей для миллионов людей по всему миру.

Отбор профессионально ориентированной лексики – сложный и многогранный процесс, требующий учета различных аспектов языка и культуры изучаемого языка. В данном случае критерий актуальности играет решающую роль. Учебник, включающий устаревшую лексику или не учитывающий современные тенденции развития соответствующей области, не будет востребован учащимися. Важно помнить, что студенты изучают язык в первую очередь для практических целей, для реального общения с носителями языка, для понимания текстов в соответствующей области, для изучения технической документации и т. д.

Третьим критерием отбора словарного запаса является способность учащихся понимать значение слов из контекста. Развитие этого навыка имеет особое значение для будущих специалистов, поскольку в своей профессиональной деятельности они часто сталкиваются с необходимостью понимать значение незнакомых слов.

При изучении иностранного языка одним из наиболее важных навыков, которым необходимо овладеть, является понимание новых слов. Однако часто невозможно бывает выучить каждое отдельное слово в языке, особенно если вы изучаете английский, в котором в настоящее время используется более 170 000 слов. Каким образом определить, на каких словах следует сосредоточиться при изучении? Это означает необходимость сосредоточиться на лексике, которую требуется понимать для выполнения профессиональных обязанностей. Такие слова, как *мастерок, каменщик и штукатурка*, являются примерами лексем, которые необходимо знать строителю; такие слова, как *рентген, стетоскоп и медсестра*, являются примерами слов, которые необходимо знать студенту-медику.

Однако даже когда мы определили лексикон, которым требуется овладеть, учащийся в любом случае сталкивается с задачей эффективного усвоения учебного материала. Есть много способов попытаться запомнить слова, но один из наиболее продуктивных – заучивать их в контексте. Это означает, что вместо того, чтобы пытаться выучить новое слово само по себе, необходимо стараться выучить его в предложении. Например, вместо того, чтобы пытаться выучить слово *мастерок* само по себе, студенты могли бы выучить предложение *Мне понадобится мастерок, чтобы построить эту стену*. Изучая слова в предложениях, можно понять, как они используются, и это облегчает их запоминание, а также их значение. Например, когда обучающиеся видят слово шпатель в приведенном выше предложении, они могут догадаться, что этот предмет, вероятно, используется строителями. Таким образом, изучение слов в контексте помогает понимать новую лексику.

Понимание слов из контекста также важно, потому что это способствует пониманию текста. Например, если при чтении текста студент натыкается на слово *шпатель*, то он может не знать, что оно означает. Однако если прочитать предложение, содержащее эту лексическую единицу, то часто можно угадать её значение. Например, прочитав предложение *Он взял свой шпатель и начал размазывать цемент по стене*, можно догадаться, что *шпатель* – это, вероятно, инструмент, который используется для размазывания цемента. Таким образом, понимание слов из контекста помогает понимать тексты, даже если значение каждого слова неизвестно.

Конечно, есть некоторые слова, которые нельзя угадать из контекста. Обычно это очень редкие или технические слова. Например, в тексте о медицине

можно встретить слово *антибиотик*. Это слово довольно распространенное, так что, вероятно, имеется возможность догадаться о его значении. Однако значение слова *азитромицин* угадать едва ли возможно, поскольку это очень редкое и техническое слово. В этом случае следует попытаться поискать эту лексему в словаре. Однако тратить слишком много времени на поиск слов в словаре не следует. Вместо этого рациональнее сосредоточиться на изучении наиболее значимых слов.

Различают два вида языковой догадки:

– контекстуальная – когда вы догадываетесь о значении некоторых неизвестных вам слов, исходя из контекста, в котором они присутствуют, а также благодаря пониманию логики языка (грамматики, структуры предложений и пр.);

– восстановительная – когда вы восстанавливаете слова, которые вы не расслышали в речи или которые были написаны с опечаткой.

Данный навык весьма полезен при аудировании, чтении и разговорной практике, так как позволяет не использовать словарь, чтобы узнать значение каждого неизвестного слова. Например, при чтении студент будет реже прерываться, а, следовательно, не только сможет полностью погрузиться в текст (что особенно важно для специализированной литературы), но и сэкономит время. Помимо этого, развитый навык языковой догадки дает еще одно преимущество. Слова, значение которых было понято исходя из контекста, а не с использованием словаря, сохраняются в памяти намного дольше. Это связано с тем, что они запоминаются как часть ситуации, то есть мозг фиксирует слово в контексте его употребления.

Определение значения слов из контекста позволяет учащимся работать с аутентичными текстами, такими как газеты, журналы или романы, которые часто содержат большое количество незнакомых слов. Когда студенты могут понять основные идеи этих текстов без необходимости искать каждое слово, они с большей вероятностью сохранят мотивацию для дальнейшего изучения языка.

Кроме того, определение значения слов из контекста помогает учащимся развивать навыки чтения и аудирования. Когда учащиеся слишком много внимания уделяют отдельным словам, они могут упустить общий смысл предложения или отрывка. Глядя на контекст, они часто могут понять общий смысл текста, даже если есть некоторые слова, которых они не знают. Это не только улучшает их понимание, но и помогает им читать и слушать на иностранном языке намного свободнее.

При этом развивать данный навык на начальном уровне владения языком представляется неоправданным. Начинать работать над языковой догадкой рекомендуется только на уровне B1 (Intermediate). Студенты, начинающие изучать иностранный язык, не обладают достаточной грамматической и лексической базой, и вследствие этого у них не сформировалось на достаточном уровне мышление на изучаемом языке в категориях, позволяющих сколько-нибудь эффективно осваивать, а тем более использовать данный навык.

При составлении соответствующих упражнений целесообразно включать в словарный запас те слова, которые не встречаются в большинстве общих словарей, но широко используются в текстах определенной профессиональной области, имеют непосредственное отношение к сфере учебного профиля студента.

Четвертым критерием отбора словарного запаса является возможность употребления слов в речи. Одной из главных задач преподавания иностранных языков в неязыковых вузах является развитие умения использовать иностранные языки как средство профессионального общения. В связи с этим необходимо обучать не только пассивной лексике, но и активной, то есть словам, которые учащиеся могут использовать в устной и письменной формах общения.

При выборе словарного запаса необходимо учитывать тот факт, что словарный запас конкретной профессиональной области постоянно меняется. Появляются новые слова, и значение существующих слов может измениться. Поэтому необходимо регулярно обновлять словарный запас, используемый при преподавании иностранных языков в неязыковых университетах.

Отбор профессионально ориентированной лексики в неязыковых вузах должен основываться на принципе лингвистической и культурной целесообразности. Он подразумевает, что лексика, отобранная для преподавания иностранных языков в неязыковых вузах, должна соответствовать потребностям определенной группы студентов и специфике их будущей профессии. Основным критерием отбора лексики является частота ее встречаемости в текстах определенной профессиональной области. Кроме того, необходимо учитывать актуальность слова для профессиональной деятельности будущих специалистов, а также способность студентов понимать значение слов из контекста и возможность употребления слов в речи. Однако практическое внедрение указанных принципов и использование критериев отбора профессионально ориентированной лексики сталкивается с объективной трудностью. Сохраняющаяся инерция советского и постсоветского целеполагания в образовательном процессе навязывает устаревшее видение ключевых ориентиров в преподавании английского языка как иностранного для студентов неязыковых вузов. Важность смещения фокуса с работы исключительно с текстами профессионально ориентированной тематики на развитие навыков коммуникации по профильным сюжетам еще не до конца осознана и принята как руководство к действию в системе высшего образования.

При этом важно учитывать необходимость интеграции программ преподавания иностранного языка со специальными предметами – использовании иноязычной литературы при их изучении и выработки навыка чтения специальной литературы на иностранном языке. Для достижения этой цели необходимо отобрать языковой материал и определить адекватные методы обучения, то есть создать курс языка, спрофилированный для данного вуза. Учёт специфики вуза должен проявляться в нескольких направлениях: работа над текстами, отражающими специальности вуза; изучение таких тем для развития устной речи, которые имеют прямое отношение к специальностям; изучение словаря-минимума, относящегося к специальности; активизация лексического и грамматического материала.

С вопросом профессиональной направленности содержания обучения тесно связано использование межпредметных связей. Установление межпредметных связей между вузовскими общенаучными и профилирующими дисциплинами является одним из определяющих условий формирования профессиональных и познавательных интересов. Овладение иноязычной речевой деятельностью с опорой на межпредметные связи отвечает различным интересам студентов, позволяет учитывать их индивидуальные особенности и склонности, что создаёт наиболее благоприятный режим для практического применения языка как средства общения и получения новой полезной информации. В силу этого межпредметные связи являются одним из эффективных средств мотивации учебного процесса по иностранному языку. Практически все вузовские дисциплины могут дать богатый материал для осуществления межпредметных связей. Однако при этом следует учитывать, что опора на связь с какой-либо наукой представляет собой не сообщение сведений преподавателем, а активное привлечение самих студентов к поиску интересующей их полезной информации.

В данном контексте при подборе корпуса лексических единиц из соответствующей профессиональной сферы для составления пособий по английскому языку преподаватели Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации ориентируются на материалы таких базовых для студентов этого вуза предметов, как макро- и микроэкономика, бухгалтерский учет и отчетность, финансовый и управленческий учет, налогообложение, управление финансами и другие. Использование слов и выражений из хорошо знакомой области профессиональной специализации дополнительно мотивирует студентов на изучение иностранного языка. Отдельно стоит отметить, что с учетом хорошего знакомства с областью экономики и финансов обучающиеся быстрее и с большим интересом усваивают предлагаемый им материал.

Важно, чтобы лексическое наполнение учебных материалов четко коррелировало с базовыми предметами специальности, в том числе в плане соответствия темам, изучаемым на различных курсах. Соблюдение данного условия позволяет максимально повысить уровень усвоения студентами преподаваемого предмета. Замечено, что при таком подходе улучшается общая успеваемость по дисциплине, студенты с энтузиазмом относятся к дополнительным заданиям по теме, ищут возможности для дальнейшего самостоятельного погружения в изучаемую тематику.

Библиографический список

1. Baker S.K., Simmons D.C., Kameenui E.J. *Vocabulary acquisition: Curricular and instructional implications for diverse learners*. 1995.
2. Fraser C.A. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*. 1999; № 21: 225–241.
3. Joe A. Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*. 1995; № 11: 149–158.
4. Wesche M.B., Paribakht T. SReading-based exercises in second language vocabulary learning: An introspective study. *Modern Language Journal*. 2000; № 84: 196–213.
5. Ильина И.А. Лексический минимум по языку специальности «Робототехника» как основа формирования лингвокоммуникативной компетенции иностранных магистрантов. *Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана*. 2013; № 2 (4).

References

1. Baker S.K., Simmons D.C., Kameenui E.J. *Vocabulary acquisition: Curricular and instructional implications for diverse learners*. 1995.
2. Fraser C.A. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*. 1999; № 21: 225-241.
3. Joe A. Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*. 1995; № 11: 149-158.
4. Wesche M.B., Paribakht T. SReading-based exercises in second language vocabulary learning: An introspective study. *Modern Language Journal*. 2000; № 84: 196-213.
5. Il'ina I.A. Leksicheskij minimum po yazyku special'nosti «Robototehnika» kak osnova formirovaniya lingvokommunikativnoj kompetencii inostrannyh magistrantov. *Gumanitarnyj vestnik MGTU im. N.`E. Baumana*. 2013; № 2 (4).

Статья поступила в редакцию 28.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-386-387

Achmizova S.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

SPECIFICS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CONDITIONS OF A HOLISTIC EDUCATIONAL SPACE. The article considers the specificity of professional self-determination of high school students in the conditions of holistic educational space. The author emphasizes the increased requirements for any member of society, where the special importance is given to the task of professional self-determination of students in the structure of general education. Psychological and pedagogical characteristics of high school students are considered. The author analyzes the concept of "professional self-determination" from the point of view of domestic specialists and scientists. The author emphasizes the importance of introducing new approaches to the process of organizing vocational guidance work in schools. The work gives a conclusion that the process of professional self-determination is cyclical by nature, its course is a complex, long-term, mobile and multidimensional development of personality.

Key words: **specificity, professional self-determination, high school student, educational space, profession, choice**

С.Я. Ачмизова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье рассмотрена специфика профессионального самоопределения старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства. Автором сделан акцент на возросших требованиях к любому члену общества, где придается особое значение задаче профессионального самоопределения обучающихся в структуре общего образования. Рассмотрены психолого-педагогические особенности старшеклассников. Дан анализ понятия «профессиональное самоопределение» с точки зрения отечественных специалистов и учёных. Автор подчеркнул важность внедрения новых подходов к процессу организации профориентационной работы в школах. Пришел к выводу, что процесс профессионального самоопределения носит циклический характер, его протекание представляет собой сложное, длительное, подвижное и многоплановое развитие личности.

Ключевые слова: **специфика, профессиональное самоопределение, старшеклассник, образовательное пространство, профессия, выбор**

Актуальность темы определена тем, что современный российский рынок труда характеризуется высокой степенью конкурентоспособности среди специалистов практически во всех областях профессиональной деятельности. Возрастающие требования к любому члену общества придают особое значение задаче профессионального самоопределения обучающихся в структуре общего образования [2, с. 53].

Целью является выявление специфики профессионального самоопределения старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства. Соответственно, объектом статьи является педагогический процесс в рамках профессионального самоопределения старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства.

Задачи исследования: осуществить теоретический анализ профессионального самоопределения старшеклассников в качестве психолого-педагогического явления; описать специфику формирования профессионального самоопределения старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства.

Методы исследования: для достижения обозначенной цели и сформированных задач выбраны анализ и синтез, а также классификация и систематизация практических аспектов формирования профессионального самоопределения старшеклассников.

Научная новизна состоит в системном подходе к изучению специфики формирования профессионального самоопределения старшеклассников.

Теоретическая значимость состоит в изучении существующих педагогических теорий и подходов в исследованиях к выявлению специфики профессионального становления старшеклассников в условиях целостного образовательного пространства, а также систематизации полученных в настоящей статье результатов.

Практическая значимость исследования определяется тем, что изученный материал может быть использован педагогами-психологами в своей деятельности для выявления профессиональной идентичности, интересов и склонностей школьников старших классов в различных профессиональных сферах своей будущей деятельности, установить роль тех или иных мотивов при выборе профессии.

В педагогике и гуманитарных науках личностное самоопределение рассматривается как один из главных этапов развития личности. Процесс личностного самоопределения длится на протяжении всей жизни, начиная с дошкольного возраста, однако особенно ярко процесс личностного самоопределения проявляется в подростковом или старшем школьном возрасте. Учитывая изменчивость и интенсивность развития общества, к системе образования предъявляется всё больше запросов и требований. Выбор и определение подходящей профессии, которая способствует развитию и финансовому благополучию, всегда оставались одним из наиболее важных вопросов, волнующих каждого индивидуума. Выбор профессии – это сложный процесс, который требует учета множества факторов, включая наши способности, потребности, мечты, интересы, темперамент, самооценку, состояние здоровья, а также мнение близких и знакомых. Выбор профессии представляет собой сложную задачу. От выбора своего решения зависит все последующая судьба любого человека.

Сегодня такой упорядоченной и переработанной обществом и государством системы информации не существует или она недостаточно значима, либо ясна для тех, кто находится на этапе выбора. Существует практическая необходимость в разработке современного подхода к изучению профессионального самоопределения личности, цель которого связана с обеспечением необходимого для государства и общества результата на основе выбора отдельной личностью информации о различных видах профессиональной деятельности или профессии.

Сделав правильный выбор профессии, можно достичь величайших успехов в работе и общественной деятельности, а также испытывать полное удовлетворение от труда и его результатов, что позволяет раскрепостить свое творчество, настроиться наилучшим образом эмоционально и реализовать все свои жизненные планы как в личном, так и в общечеловеческом масштабе.

Более детально вопросы профессионального самоопределения рассматривались в трудах учёных. Среди отечественных специалистов можно выделить нескольких специалистов. Так, А.К. Маркова в работе «Психология профессионализм» рассматривала профессиональное самосознание как самосознание самого индивида, который утверждает чувства собственного достоинства как состоявшейся личности. Говоря о соотношении личностного и профессионального, Маркова утверждает, что «личностное пространство обширнее профессионального», личностное «дает начало, ход и завершение профессиональному» [6, с. 25].

Е.А. Климов в «Определении типа будущей профессии» представил авторскую методику классификации профессиональных интересов. С помощью её можно установить, в какой области старшекласснику лучше всего выбрать специальность, по которой он будет проходить профессиональное обучение после школы. Также он выделил два уровня профессионального самоопределения: гностический уровень (перестройка сознания и самосознания), практический уровень (реальные изменения социального статуса человека) [5, с. 24]. Как считает учёный [5], профессиональное самоопределение не может сводиться только к простому выбору специальности, и не оно не заканчивается после прохождения обучения в учебных заведениях. Профессиональное самоопределение – непрерывный процесс, который идёт на протяжении всей трудовой жизни человека.

Н.С. Пряжников в своих работах раскрывал смысл профессионального самоопределения. Он указывал на то, что у субъекта профессионального самоопределения возникают условия активности, имеющие свои психолого-педагогические условия. Также он рассматривал использование авторских методик для активизации профессионального самоопределения и различные форматы работы: индивидуальный, групповой, микрогрупповой. Также он подробно описывал в методах работы с подростками возможности использования образовательных игр [8, с. 65].

Среди зарубежных специалистов на данную тематику следует назвать труды Ларри Хьёлла, Дэниеля Зиглера. В своей совместной работе «Теория личности» они подробно рассматривали факторы, которые оказывают влияние на подростков при выборе профессии. Обозначая проблемы подростков, а именно – кризисидентичности, они отмечают, что на первом месте стоит вопрос выбора профессии. Сложность в процессе определения они увязывают с фундаментальными проблемами в сфере личности подростка. Так же, как и другие специалисты, данные ученые рассматривают становление человека и его первый выбор профессии как взаимосвязанные и неразорванные процессы [9, с. 58].

Во всех этих исследованиях обосновывается важность работы с профессиональным самоопределением для формирования личности подростка.

Процесс профессионального самоопределения личности представляет собой сложную и продолжительную деятельность, которая осуществляется на

протяжении значительного периода жизни. Насколько эффективным он будет, зависит от соответствия психологических возможностей индивида с содержанием и требованиями его профессиональной сферы, а также от способности человека адаптироваться к изменяющемуся общественно-экономическому окружению, связанному с развитием его профессиональной карьеры. Одним из путей достижения этого стремления является выбор профессии, способствующей выделению себя в глазах окружающих и приносящей эмоциональное удовлетворение. Ассоциирование личности с определенной профессией позволяет человеку найти себя, способствует самореализации и выражению собственного «Я». Всё это влияет на мотивацию молодого человека в выборе профессии, которая поможет ему реализовать свою индивидуальность и достичь удовлетворения собой [7, с. 69].

Начиная еще с дошкольного возраста, дети стремятся подражать взрослым и воспроизводить их деятельность. Важную роль в этих играх уделяется профессионально ориентированным сценариям, где дети играют роли продавцов, врачей, водителей, воспитателей или поваров. В период младшей школы у детей наблюдается специфическая особенность – они начинают подражать взрослым. Это может быть связано с ориентацией на профессии, в которых реализуют себя значимые взрослые – учителя, родители, родственники или близкие знакомые семьи [4, с. 75].

Во время переходного возраста у подростка появляется ощущение взрослости. Он полностью погружается во взрослые дела, которыми ему ранее не доводилось заниматься. Повышается интерес к собственной личности, усиливается стремление разобраться в своих желаниях, склонностях и способностях. В поисках самопознания подросток часто прибегает к методам рефлексии и самоанализа. Именно в этот период начинают формироваться многие предпочтения и становятся заметными наиболее яркие и стойкие устремления.

Практически каждый старшеклассник в процессе профессионального выбора сталкивается с индивидуальной ситуацией, которую необходимо учитывать и анализировать. При этом, основываясь на исследованиях Е.А. Климова, можно выделить восемь основных типов ситуаций, которые оказывают влияние на процесс выбора профессии.

Первым фактором является позиция старших членов семьи, которая может оказывать давление на принятие определенного решения.

Также важными являются мнения сверстников, соседей и знакомых, которые могут оказывать непосредственное воздействие на выбор профессии. Роль учителя в процессе выбора профессии также имеет значение, поскольку их рекомендации и поддержка могут значительно повлиять на решение старшеклассника. Однако необходимо учитывать также собственные способности, умения и уровень развития обучающегося как субъекта деятельности, поскольку они определяют его потенциал в определенной области. Информированность играет важную роль в выборе профессии, поскольку чем больше информации имеет старшеклассник о различных возможностях и требованиях профессий, тем осознаннее их выбор. Склонность к тем или иным видам деятельности также оказывает влияние на профессиональный выбор, поскольку предпочтения и интересы могут определить отрасль и вид деятельности, в которых старшеклассник будет реализоваться в будущем.

И, наконец, важно учитывать уже существующие личные профессиональные планы, которые могут быть различными и иметь разную степень определенности.

В настоящее время огромное внимание уделяется вопросам помощи школьникам в выборе профессии. В этом направлении предпринимаются различные действия, чтобы обеспечить эффективную поддержку ученикам. Во многих школах создаются специальные кабинеты профориентации, где школьные психологи тесно сотрудничают со старшеклассниками. Кроме того, в учебные программы внедряются специализированные курсы, которые помогают ученикам ознакомиться с некоторыми психологическими концепциями, связанными с выбором профессионального пути. Это необходимо для формирования будущих специалистов и играет важную роль в процессе их развития [3, с. 26].

Специфика формирования профессионального самоопределения старшеклассников во многом определяется подготовленностью родителей к содействию в профессиональном самоопределении старшеклассников. Для этого нужно формировать у родителей положительное отношение к выбору профессии их школьника, повышать интерес к его профессиональному самоопределению, самим родителям совершенствовать свои знания в мире современных профессий, поддерживать в выборе адекватной профессии старшеклассника, учитывая при этом специфику выбираемой им профессии, знания, субъективный опыт, личностные особенности, способности, возможности, интересы и помогать в выравнивании личного профессионального маршрута.

Представление о себе как о личности у старшеклассников более развито, чем представление о себе как о профессионале. Это отражается в том, что одни знают о себе больше, чем другие; одни больше понимают, что хотят и уже выбирают те учебные предметы, которые им нужны для будущей профессии; некоторые уже начинают представлять себя в будущей профессии или хотя бы пытаются окунуться в атмосферу данной профессии; какие-то ребята склоны желаемое выдавать за действительное; кто-то пытается уйти из-под опеки родителей и др. Выбор профессии, как и сами профессии, у всех разнообразен. И каждый по-разному приходит к выбору своей профессии.

Как отмечают М.Б. Алиева, Д.М. Даудова, К.А. Ахмедпашаева [1, с. 270], особенность формирования профессионального самоопределения старшеклассников зависит от определенных условий: от самих старшеклассников, их родителей, сверстников, педагогов и психологов, общества и государства.

Существует множество проблем, которые отрицательно влияют на профессиональное самоопределение старшеклассников, а именно – превращение образования в платную услугу; искажение личностных приоритетов (противоречие «учеба – работа»); дисбаланс в масштабах подготовки и уровне востребованности специалистов, перепроизводство «модных» профессий, нарушение соотношений технического и гуманитарного профилей образования; практическое отсутствие государственного статуса профориентации молодежи в России, эпизодичность её осуществления, неподготовленность педагогов и других практических работников к её реализации; недостаточная связь и преемственность школы, системы профессионального образования, будущих работодателей, службы занятости и других социальных институтов.

Рассмотренные проблемы также показывают на потребность внедрения новых подходов к процессу организации профориентационной работы в школах.

Профессиональное самоопределение, являющееся частью личностного самоопределения и протекающее в течение всего жизненного пути человека, во многом зависит от профориентации школьников [5, с. 24].

Таким образом, можно сделать выводы, что процесс профессионального самоопределения носит циклический характер, его протекание представляет собой сложное, длительное, подвижное и многоплановое развитие личности.

Библиографический список

1. Алиева М.Б., Даудова Д.М., Ахмедпашаева К.А. Психолого-педагогическая характеристика процесса профессионального самоопределения старшеклассников. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 270–272.
2. Ачмизова С.Я. Особенности развития личности в образовательной системе. *Современные научные достижения и инновационные технологии в гуманитарной и технической сферах*. 2016: 53–55.
3. Булуева Ш.И., Гамзаева М.В. Экспериментальное исследование процесса профессионального самоопределения старшеклассников. *Профессионально-педагогическое образование: состояние и перспективы*. 2018: 26–33.
4. Гладких М.Ю. *Формирование продуктивного опыта младших школьников в подготовке к выбору профессии*. Москва: Высшая школа, 2014.
5. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. Москва: Академия, 2015.
6. Маркова А.К. *Психология профессионализма*. Москва, 1996.
7. *Мотивация и личность*. Перевод с английского. Санкт-Петербург: Питер, 2019.
8. Пряжников Н.С. *Профессиональное и личностное самоопределение*. Москва, 1996.
9. *Теории личности (Основные положения, исследования и применение)*. Санкт-Петербург: ПитерПресс, 1997.

References

1. Alieva M.B., Daudova D.M., Ahmedpashaeva K.A. Psihologo-pedagogicheskaya harakteristika processa professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 270-272.
2. Achmizova S.Ya. Osobennosti razvitiya lichnosti v obrazovatel'noj sisteme. *Sovremennye nauchnye dostizheniya i innovacionnye tehnologii v gumanitarnoj i tehnicheskoj sferah*. 2016: 53-55.
3. Bulueva Sh.I., Gamzaeva M.V. `Eksperimental'noe issledovanie processa professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov. *Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy*. 2018: 26-33.
4. Gladkih M.Yu. *Formirovanie produktivnogo opyta mladshih shkol'nikov v podgotovke k vyboru professii*. Moskva: Vysshaya shkola, 2014.
5. Klimov E.A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva: Akademiya, 2015.
6. Markova A.K. *Psihologiya professionalizma*. Moskva, 1996.
7. *Motivaciya i lichnost'*. Perevod s anglijskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2019.
8. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie*. Moskva, 1996.
9. *Teorii lichnosti (Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primenenie)*. Sankt-Peterburg: PiterPress, 1997.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 376.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-388-389

Valiakhmetova L.V., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LValiahmetova@fa.ru*

THE IMPORTANCE OF FORMING MULTICULTURAL IDENTITY IN INTERNATIONAL STUDENTS DURING THEIR STUDIES IN RUSSIA. The article considers such a concept as identity, which is able to influence the success of the educational process when studying a speciality in Russian universities. The subject of the study is international students who receive bachelor's, master's and postgraduate degree. The object of the study is the appropriateness of the process connected with developing multicultural identity in the process of obtaining academic knowledge in Russian higher education. It is concluded that it is the developed multicultural identity of oversees students that can mitigate the risks of maladaptability to the requirements of higher education as well as social and living conditions, which enrolled students can face while communicating. As an example, pedagogical approaches to the development of national identity, which are applied in some English-speaking countries, are given. A number of pedagogical conditions are proposed. Their fulfilment will help, firstly, to avoid conflicts in the course of intercultural communication among students of different nationalities, and secondly, to promote the introduction of the so-called "soft power influence". The work emphasises the necessity of developing intercultural competence of academics who work with overseas students.

Key words: **identity, overseas students, education, higher school, multicultural identity, upbringing, environment**

Л.В. Валиахметова, *ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: LValiahmetova@fa.ru*

О ВАЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

В статье рассматривается такое понятие, как идентичность, которая способна влиять на успешность образовательного процесса при обучении специальности в вузах России. Субъектом исследования являются иностранные студенты, которые получают образование в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Объектом исследования является процесс формирования поликультурной идентичности в ходе получения академических знаний в российской высшей школе. Делается вывод о том, что именно развитая поликультурная идентичность у иностранных обучаемых способна митигировать риски неадаптивности к требованиям высшей школы и социально-бытовым условиям, с которыми приезжающие на учебу студенты могут сталкиваться в процессе коммуникации. В качестве примера приводятся педагогические подходы к развитию национальной идентичности, которые применяются в некоторых англоязычных странах. Предлагается ряд педагогических условий, выполнение которых поможет, во-первых, избежать конфликтов в ходе межкультурной коммуникации студентов разных национальностей, а во-вторых, способствует внедрению так называемой «мягкой силы влияния». Подчеркивается необходимость развития межкультурной компетенции преподавателей, которые работают с иностранными учащимися.

Ключевые слова: **идентичность, иностранные студенты, обучение, высшая школа, поликультурная идентичность, воспитание, среда**

Одним из приоритетных направлений развития высшего образования в России является экспорт образовательных услуг. По данным Министерства образования науки, более 350 тысяч иностранных студентов учатся сейчас в России (данные 2023 г.) [1]. Несомненно, это связано с повышением конкурентоспособности и имиджа нашей страны на международной арене, привлечением иностранных инвестиций в российскую экономику и установлением выгодных деловых отношений и контактов. Однако опыт работы показывает, что сегодня существует много проблем, связанных с преподаванием в мультикультурных группах. Особенно ярко эти проблемы проявляются на начальном этапе обучения в другой стране, когда период адаптации студентов-иностранцев совпадает с необходимостью выполнять большое количество учебных заданий и решать множество проблем социально-бытового характера на чужом для них языке. Большинство иностранных студентов, приезжающих на обучение в вузы России, имеют слабое или недостаточное представление о ее политической, экономической и социальной системе, о нормах, обычаях, традициях и культуре народа. Многие высшие учебные заведения России предлагают курсы русского языка (так называемое предзачисление в вуз) с тем, чтобы помочь студентам-иностранцам не только подготовиться к получению знаний на языке принимающей стороны, но и адаптироваться к условиям пребывания в ней, узнать о правах и обязанностях, которые есть у каждого проживающего на ее территории, влиться в учебный коллектив через участие в мероприятиях в формате тимбилдинга.

Актуальность материала, представленного в данной статье, заключается в расширении спектра понятия «идентичность» и поиске педагогических условий, которые способствуют устранению лакун поликультурной идентичности иностранных обучаемых.

Цель проведенного исследования – определить способы формирования поликультурной идентичности у студентов, которые приезжают учиться в российские вузы (так называемых образовательных мигрантов).

Задачи по достижению поставленной цели включают в себя:

– изучение составных элементов поликультурной идентичности,

– формирование и развитие основ гражданской идентичности в ходе получения академических знаний в российской высшей школе,

– поиск и выработку наиболее актуальных способов коммуникации в ходе межкультурного взаимодействия.

Для проведения эмпирического исследования использовались следующие научные методы: метод анкетного опроса студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, которые обучаются в Высшей школе управления Финансового университета при Правительстве РФ; методы контент-анализа на основе упоминаний исследуемого понятия в названиях научных статей; метод сравнения существующих воспитательных практик в национальной системе высшего образования и за рубежом.

Научная новизна статьи заключается в попытке расширить определение понятия «поликультурная идентичность», которое в настоящее время не имеет однозначной трактовки из-за сложности самого термина и его малочисленного употребления в психолого-педагогических исследованиях.

Теоретичная значимость отражается в описании различных видов идентичности, с которыми педагоги высшей школы могут столкнуться при обучении языку специальности.

Практическая значимость статьи заключается в перечне педагогических условий, которые администрация высшего учебного заведения и профессорско-преподавательский состав могут учесть при планировании социально значимых, культурных и воспитательных мероприятий вуза, во время проведения семинарских занятий по иностранному языку.

Для того чтобы начать учебу в российском вузе, все иностранные студенты проходят программу подготовительного курса русского языка, который является основным в системе образования страны. Стоит отметить, что уровень устного владения русским языком может варьироваться даже после окончания данной программы. Кто-то из иностранных студентов приехал со знаниями языка и может на нем общаться, а кто-то начал изучать его с самых основ, утверждая, что русский – самый сложных из всех языков на свете. К началу обучения по специальности у всех должен быть примерно одинаковый уровень владения русским языком, иначе приток знаний в области выбранной профессии будет либо незначительным (т. к. понятийный аппарат на чужом для студента языке еще недостаточно сформирован), либо сопряжен с колоссальными усилиями со стороны когнитивного спектра, ориентированного на работу мыслительной деятельности в третьей степени: декодирование полученной информации, ее перевод в поле родного языка и редекодирование при необходимости построения ответа.

Кроме того, обучение иностранных студентов сопряжено с особенностями личностного взаимодействия: как правило, образовательные мигранты – это вполне сформировавшиеся личности, на которых оказала влияние та среда, в которой они родились и воспитывались. Приезжающие в Россию получать образование в бакалавриате, магистратуре или аспирантуре уже имеют определенный жизненный опыт, свою точку зрения на происходящие события, развитые целевые установки, сформированную родителями и социумом своей страны систему ценностей. Кроме того, личность каждого студента имеет свои специфические особенности: этнические, личностные, психофизиологические и т. д. [2]. Именно поэтому вопрос формирования поликультурной идентичности иностранных студентов, приезжающих на обучение в высшие учебные заведения нашей страны, кажется сегодня чрезвычайно актуальным. Государство, как и вузы, заинтересовано в притоке денежных средств, повышении имиджа страны, формировании «мягкой силы влияния». Сделать это можно через экспорт образовательных услуг, качеством которого будут довольны все участники образовательного процесса.

По данным исследователей в области социологии, слово «идентификация» исходит от латинского identitas – тождественность, неотличимость. Считается,

что появлением данного термина наука обязана З. Фрейду, который использовал это понятие в практике психоанализа. Однако пальму первенства в этом вопросе стоит отдать американскому антропологу и психоаналитику А. Кардинеру, который ввел понятие «базовая личность», понимая под ним взаимодействие индивида с другими людьми в манере, присущей определенной социальной группе.

Согласно определению сайта PsychologyPro, идентичность – это умение «ориентироваться, знать собственное положение в повседневной жизни, в своем окружении и в мире» [3]. Там же описываются разнообразные типы идентичности, но с точки зрения специфики рассматриваемой проблемы наиболее значимыми в педагогическом процессе являются:

– социальная идентичность – осознание своей принадлежности к той или иной социальной группе, что превращает человека в личность;

– личная идентичность (самоидентичность) – способность понимать свою индивидуальность и принимать себя таковым, какой есть;

– этническая идентичность – *осознание своей принадлежности к определенной* этнической общности, понимание и оценивание своего членства в ней;

– культурная идентичность – признание человеком культурных норм, образцов поведения, ценностей, языка того общества, в котором он живет;

– профессиональная идентичность – принадлежность к узкопрофильному сообществу, которая включает в себя знания, ценности, с которыми человек работает, и возложенные на него обязанности.

В условиях глобализации, интернационализации и поликультурности мира целесообразно выделять еще один вид идентичности – поликультурную идентичность. Под поликультурностью понимается принятие индивидом разнообразия существующих в мире культур и этносов, их особенностей и проявление к ним терпимого отношения и толерантности [4; 5]. Соответственно, поликультурная идентичность «базируется […] на позитивной этнической самоидентификации и проявляется через эмоционально-ценностное отношение к многонациональной среде и активное взаимодействие с ее представителями» [6]. Базовый контент-анализ упоминания термина «поликультурная идентичность» в названиях статей, размещенных в российской научной электронной библиотеке e-library, показал, что он упоминается на 30% реже, чем слово «поликультурный». Представляется целесообразным расширить данное определение, добавив, что в понятие поликультурной идентичности обязательно должны быть включены такие конструкты, как осознание человеком себя и своей целостности, своей культуры и ее особенностей, через которые он может себя проявлять как личность. Без такой триады индивид будет с трудом ориентироваться в разнообразии других культур и их особенностей, не сможет осознанно относиться к проявлениям поведенческих паттернов Другого, проявлять себя с положительной стороны в чужой культуре (например, культуре принимающей стороны, если мы рассматриваем гражданскую идентичность через призму образовательного и учебного взаимодействия).

К сожалению, современное общество все чаще сталкивается с возрастающим объемом межнациональных конфликтов и культурных предубеждений, которые в той или иной степени оказывают влияние не только на прогрессивную молодежь, но и на преподавателей. Именно этот факт требует особого к себе отношения и со стороны учебных заведений, которые готовят преподавателей, и со стороны администрации вузов, которые пополняют свои ряды педагогами с опытом работы. Заслуживают внимания и такие важные вопросы, как организация системы работы по повышению квалификации педагогических кадров и формированию у них компетентности этносоциального характера, готовность преподавателей к преодолению трудностей в процессе учебной и межличностной коммуникации со студентами, желание участников учебного взаимодействия не только вступать в коммуникацию друг с другом, но и быть вовлеченными в коллаборацию с представителями различных этносов, умение адаптироваться к новым взаимоотношениям с людьми другой национальности, стремление учиться культуре межнационального взаимодействия.

Безусловно, российским преподавателям интересен опыт Европейских государств, постоянно находящихся под иммиграционным натиском. Наиболее ценными могут стать педагогические подходы к развитию национальной идентичности, которые применяются в США (инклюзивно-деятельностный), в Канаде (инклюзивно-мозаичный), в Австралии (инклюзивно-ценностный) и в других англоязычных странах.

Каковы педагогические условия формирования поликультурной идентичности у иностранных студентов, которые приезжают получать в России высшее образование? Во-первых, им нужны программы адаптации, которые поддерживаются вузами и отличаются не просто формальным межличностным взаимодействием в рамках дружеской поддержки (так называемые buddy programs), но способствуют возникновению и развитию тесных взаимоотношений между студентами разных национальностей. Во-вторых, в ходе обучения самоидентичность образовательного мигранта не стоит подменять социальной идентичностью. В противном случае это может привести к демонстрации противления навязанным ценностям и к негативным проявлениям (например, агрессивности и этнонигилизму, несущих в себе отрицание этничности и этнокультурных ценностей принимающей стороны). В-третьих, национально обусловленные паттерны поведения лучше всего проявляются в креативно-созидающей среде, которая должна быть создана в вузе. Совместные проекты неучебного интегративно-развивающего характера можно считать наиболее удачными видами совместной деятельностью. К ним относятся различные студенческие фестивали национальных культур, проводимые в вузе, на факультете или в общежитии, где учатся и проживают представители образовательной миграции. В-четвертых, на занятиях по иностранному языку целесообразно уделять внимание развитию кросс-культурной коммуникации, сравнивая практики разных стран (в первую очередь тех, из которых приехали студенты-иностранцы) в сфере ведения бизнеса, решения социальных проблем, устройства систем образования, здравоохранения и т. д. В этом случае педагогам удастся развивать не только когнитивные способности студентов, но и эмоционально-чувственные и поведенческие конструкты разных типов идентичности обучаемых. В-пятых, необходимо возобновить программы академической мобильности, позволяющие не только принимать образовательных мигрантов на обучение в российские вузы, но и отправлять на обучение за границу студентов из Российской Федерации. Академическая среда, наполненная студентами, которые обогатились знаниями других культур, более притягательна, демократична, эмпатична для всех участников образовательного процесса.

Делая вывод о необходимости формирования поликультурной идентичности у иностранных студентов в период обучения в России, следует отметить, что многокультурность и взаимовлияние – это основные тенденции развития цивилизованного общества в современном мире. Проблема сосуществования различных народов становится актуальной как никогда. Следует помнить, что этнос не развивается сам по себе, он постоянно взаимодействует с другими этносами и связан с ними хозяйственными, духовными и культурными узами. Поэтому сегодня перед вузами и педагогами стоит сложная задача: с одной стороны, нужно внедрять, осваивать и применять на практике межкультурную компетенцию, а с другой стороны – формировать поликультурную идентичность студентов-иностранцев в высшей школе. Если обе задачи удается решить, то процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса может быть комфортным, продуктивным, эмпатичным.

Библиографический список

1. *РИА Новости. Фальков рассказал, сколько иностранных студентов учатся в России*. Available at: https://na.ria.ru/20230209/minobrnauki-1850876528.html
2. Лапшина Е.Г. Иностранные студенты в России: особенности обучения и адаптации. Аграрный вестник Верхневолжья. 2014; № 2 (7): 9–10.
3. PsichologyPro. Идентичность. Available at: psychologypro.ru/identichnost/
4. Васильева Э.Р. Поликультурная образовательная среда как интеграционное взаимодействие в формировании высококвалифицированного специалиста нефтегазовой отрасли. Проблемы современного педагогического образования. 2018; # 59-3: 173–176.
5. Звягинцева Е.П. Поликультурный компонент и его составляющие в процессе профессиональной подготовки. Вестник Челябинской академии культуры и искусств. 2013; № 3 (35): 189–193.
6. Ларионова А.В., Ливенцова Е.Ю., Фахретдинова А.П., Костюкова Т.А. Социально-психологические факторы формирования поликультурной идентичности иностранных студентов. Психология и психотехника. 2020; № 4: 78–88.

References

1. *RIA Novosti. Fal'kov rasskazal, skol'ko inostrannyh studentov uchatsya v Rossii*. Available at: https://na.ria.ru/20230209/minobrnauki-1850876528.html
2. Lapshina E.G. Inostrannye studenty v Rossii: osobennosti obucheniya i adaptacii. *Agrarnyj vestnik Verhnevolzh'ya*. 2014; № 2 (7): 9-10.
3. *PsichologyPro. Identichnost'*. Available at: psychologypro.ru/identichnost/
4. Vasil'eva `E.R. Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda kak integracionnoe vzaimodejstvie v formirovanii vysokokvalificirovannogo specialista neftegazovoj otrasli. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; # 59-3: 173-176.
5. Zvyaginceva E.P. Polikul'turnyj komponent i ego sostavlyayuschie v processe professional'noj podgotovki. *Vestnik Chelyabinskoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2013; № 3 (35): 189-193.
6. Larionova A.V., Livencova E.Yu., Fahretdinova A.P., Kostyukova T.A. Social'no-psihologicheskie faktory formirovaniya polikul'turnoj identichnosti inostrannyh studentov. *Psihologiya i psihotehnika*. 2020; № 4: 78-88.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 811.161.1(075) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-390-392

Gorobets L.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Russian Language, Literature and Methods of their Teaching, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: Lyudmila-38@yandex.ru*
Lukyanenko K.A., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: kseniya-gurova98@mail.ru*
Glukhikh E.S., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: elli.glukhikh@gmail.com*

TEXTUAL ACTIVITY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING. The article analyzes the concepts of "text", "text activity", "critical thinking". Their interpretations from the point of view of linguistics, pedagogy, psychology and methods of teaching the Russian language are presented. Textual activity is considered as a set of actions based on knowledge, skills and abilities that allow both to create texts independently and to interpret. The authors analyze the main provisions of the technology of developing critical thinking through reading and writing. The authors' strategy for the development of this technology "Glasses-a critical look" is presented. As a result of the study, it is determined that the development of critical thinking in the process of learning the Russian language should become an obligatory component of learning, as it contributes to a deeper immersion in text / text activity, and through them into the subject/topic and the formation of basic life values among students.

Key words: **text, textual activity, critical thinking, concept, challenge, comprehension, reflection, spiritual values**

Л.Н. Горобец, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: lyudmila-38@yandex.ru*
К.А. Лукьяненко, *аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: kseniya-gurova98@mail.ru*
Э.С. Глухих, *соискатель, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир, E-mail: elli.glukhikh@gmail.com*

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье проанализированы понятия «текст», «текстовая деятельность», «критическое мышление». Представлены их толкования с точки зрения лингвистики, педагогики, психологии и методики обучения русскому языку. Текстовая деятельность рассмотрена как совокупность действий, основанных на знаниях, умениях и навыках, позволяющих как самостоятельно создавать тексты, так и интерпретировать; проанализированы основные положения технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Предъявлена авторская стратегия развития данной технологии «Очки –критический взгляд». В результате исследования определено, что развитие критического мышления в процессе изучения русского языка должно стать обязательным компонентом обучения, так как способствует более глубокому погружению в текст/текстовую деятельность, а через них в предмет/тему и формированию у учащихся базовых жизненных ценностей.

Ключевые слова: **текст, текстовая деятельность, критическое мышление, концепт, вызов, осмысление, рефлексия, духовные ценности**

Актуальность исследования продиктована появлением в России потребности в изменении подходов к образованию и воспитанию. Теперь в основе образования лежит идея развития личности обучаемого, то есть акцент с простого усвоения знаний смещается на всестороннее и деятельностное развитие: знания становятся элементом активной деятельности обучающихся, в процессе которой происходит становление его личности. При этом ученик становится субъектом образовательного процесса и должен уметь усваивать, оценивать и использовать полученные знания, поэтому особую значимость приобретает развитие критического типа мышлении, что и подтверждает актуальность данного исследования, которая заключается в осмыслении методов, приемов и средств эффективного формирования у современных учащихся критического мышления на основе текстовой деятельности [1–13].

Цель статьи: актуализировать понимание содержания понятий «текст», «текстовая деятельность», «критическое мышление», осветить основные виды текстовой деятельности и направления работы с текстом при обучении русскому языку, в их числе и развитие критического мышления учащихся.

Задачи исследования:

– проанализировать состояние проблемы «критическое мышление» и способы его развития;

– выявить и описать основные направления обучения учащихся текстовой деятельности на основе технологии развития критического мышления и лингвоконцептуального метода в преподавании русского языка.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации понимания понятий «текст», «текстовая деятельность», «критическое мышление» в научном тезаурусе и определении стратегий и тактик его развития.

Практическая значимость исследования заключается во внедрении эффективных методов и приемов развития критического мышления в процесс обучения русскому языку в школе.

Понятия «текст» и «текстовая деятельность» находятся в кругу исследований современных учёных различных научных дисциплин: филологии, литературоведения, лингвистики, психолингвистики и т. д. Так, лингвистов в большей степени интересует языковая сторона текста, уровни языка, которые реализуются в тексте, стилистика текста, соответствие литературным нормам. Литературоведы рассматривают текст как феномен эстетический: его жанровые особенности, идейное содержание, исследователям риторики – способность текстов воздействовать на аудиторию, да и каждый раздел лингвистики изучает текст с точки зрения определённой проблематики, например, в аспекте теории текста рассматриваются вопросы его строения и функционирования; текстология акцентирует внимание на истории создания и изменения тестов [1–6].

Одним из первых в российской науке дал полное определение понятию «текст» И.Р. Гальперин, выделив основные категории и параметры текста: когезия, членимость, информативность, континуум, автосемантия, проспекция и ретроспекция, интеграция, модальность и завершённость [4, с. 18], исследователь рассматривал текст только в письменной форме. Этого мнению придерживались Л.М. Лосева, М.Р. Львов и др.

При этом Е. Косериу, Т.В. Матвеева и др. говорили о возможности существования текста и в устной форме.

И сегодня ряд учёных считает основной единицей языка именно текст (Тураева З.Я. [12], А.С. Штерн [13]).

Отмечаем, что в современной лингвистике не сформировалось единого мнения относительно критериев оценки определения текста.

Такое разнообразие в понимании текста говорит о многогранности и многоаспектности этого языкового понятия, но не вызывает сомнений, что основными признаками текста являются связность, отграниченность, цельность, наличие темы, модальность.

В своей работе мы придерживаемся определения, данного в словаре-справочнике «Педагогическое речеведение»: «Текст (от лат. textus – ткань, сплетение) – результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения в соответствии с мотивами, целями, избранной темой, замыслом и идеей и характеризующегося определённой структурой, композиционным, логическим и стилистическим единством» [10, с. 239–240]. Там же названы виды текстов (табл. 1).

Таблица 1

Виды текстов (согласно словарю-справочнику «Педагогическое речеведение» [10, с. 240])

№	Виды текстов	Их характеристика
1.	Первичные, вторичные и первично-вторичные	по характеру авторства
2.	Моноперспективные	развёртываются в какой-либо одной перспективе – вопросно-ответной, временной, пространственной и др.
3.	Полиперспективные	по способу развёртывания содержания
4.	Непрерывно-фабульные	развёртывание темы не прерывается лирическими отступлениями
5.	Прерывно-фабульные	развитие сюжетно-тематических линий пересекается с фоновыми сведениями и авторскими отступлениями по способам передачи фабулы

Таким образом, текст как понятие многогранно и поликомпонентно. Углубление знаний о тексте, подход к нему с различных точек зрения приводит к появлению новых аспектов изучения, поэтому текст был и остается объектом многих исследований, в том числе он вызывает особый интерес как единица обучения языку, как основа развития критического мышления, как основная коммуникативная единица, обеспечивающая коммуникацию между субъектами на основе текстовой деятельности. Рассмотрим детально достаточно новое в научном дискурсе понятие «текстовая деятельность».

Мы разделяем позицию Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, данную в педагогическом словаре, и под критическим мышлением понимаем способность к когнитивной деятельности (*осознанному* чтению, слушанию, «знакомству» с

произведениями культуры, искусства (художественные фильмы, театральные постановки и др.), пониманию и их критическому анализу, включающему как содержательные аспекты (идеи, смыслы, ценности), так и средства языковой выразительности (тропы, приемы и др.). Человек, обладающий критическим мышлением, способен обсуждать, оценивать материал, выявлять проблемы, отмечать спорные вопросы, анализировать подходы к их решению, высказывать собственное мнение и др.

В науке технология, формирующая эту способность, названа «технологией развития критического мышления».

В России технология известна с конца 90-х годов XX в., она называется «Технология развития критического мышления через чтение и письмо» (ТРКМЧП).

Структуру ТРКМЧП составляют три фазы:

вызов – осмысление – рефлексия

Эти фазы реализующихся с помощью разных тактик/приемов, направленных на:

– создание условий для заинтересованности учащихся в решении проблемы;

– создание условий для осмысления предоставленного учителем материала;

– оказание помощи учащимся для общения приобретённых знаний [5, с. 657].

На основе ТРКМЧП мы разработали частно-методическую *стратегию развития критического мышления* «*Очки – критический взгляд*». Её цель – формирование ценностного мира учащихся на основе умения критического оценивания произведений культуры, искусства и действительности в целом.

Данная стратегия строится на межкультурных сопоставлениях: интеграция литературы (чтение текстов), кино как вида искусства (анализ художественных кинофильмов) и русского языка (анализ цитат, словарных статей, написание рецензии/отзыва) и реализуется на основе лингвоконцептуальной тактики (рассмотрение функций языковых единиц в языке и речи (текстах разных стилей и жанров).

Основа стратегии «*Очки – критический взгляд*» – интеграция уроков литературы, русского языка и внеурочной деятельности в рамках киноклуба «*Учитель и ученик на одной волне*».

На уроке учитель подводит учащихся к словам, передающим ценности нашего народа (*слова-ценности: любовь, доброта, родина* и др.). Это стадия-вызов. На стадии осмысления осуществляется постепенное наращение смыслов на эти константы на основе а) просмотра художественных фильмов в киноклубе (мы взяли художественные фильмы «Приключения Электроника», «С кошки всё началось», которые раскрывают детские нравственные ценности) и б) аналитической работы (учащиеся выписывают ключевые (понравившиеся) цитаты из фильма на тему ценностной сферы человека (функция слова в речи) и словарные статьи данных слов из толковых словарей (функция слова в языке). Далее составляют мини-концепты каждой отдельно взятой ценности на основе цитат и словарных статей, заполняют таблицу «Критический анализ», в которую вносят ценности (линза «+»), негативные проявления (линза «–»), и на их основе формулируют идею фильма с точки зрения его ценностного содержания. Работа проводится в группах: первая группа анализирует «+», вторая «–». Итогом деятельности становится собственный взгляд в жанре рецензии/отзыва на фильм, публичная защита своего мнения.

Для мотивации и начала деятельности учитель на уроке русского языка подводит учащихся к словам, передающим ценности нашего народа (*слова-ценности: любовь, доброта, родина* и др.), знакомит с понятием «концепт» и составляет вместе с учащимися концепт «значимые для меня ценности». Этот динамический концепт можно корректировать по мере знакомства с художественными фильмами для детей и юношества и на его основе составлять концепты слов-ценностей (см. рис. 1).



Рис. 1. Концепт «значимые для меня ценности»

Учащиеся актуализируют имеющиеся у них знания о словах-ценностях, принятые в нашем менталитете и русской культуре, которые в связи с агрессивным проникновением западных традиций остались только на уровне подсознания, потому что произошла деформация традиционных нравственных установок, норм морали, что привело к падению культуры в общем и к снижению критического мышления в частности. Поэтому задача учителя помочь сформировать правильный ценностный фундамент, соответствующий общечеловеческому представлению о добре и зле (см. рис. 2).

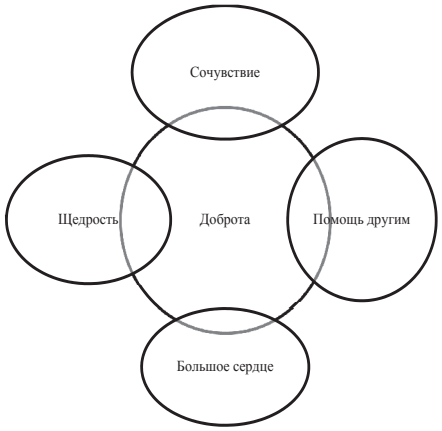


Рис. 2. Концепт «доброта»

Рассмотрим фазы реализации стратегии «Очки – критический взгляд»

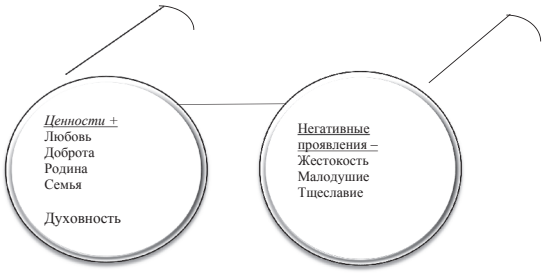


Рис. 3. Модель «Очки – критический взгляд»

Фаза 1 – выбор слова

Покажем работу со словами-ценностями на примере ценности «доброта» (составляется на основе ассоциации и жизненного опыта до знакомства с художественным фильмом). (См. рис. 2).

Фаза 2 – осмысление

1. *Знакомство с художественным фильмом для детей и юношества* «Приключения Электроника» (на первых порах предлагает учитель) и выбор понравившихся цитат. Предполагается, что учащиеся вначале выписывают их сами, а потом идёт коллективное обсуждение, анализ, выбор. Например, из данного фильма были выбраны и проанализированы фразы и ключевые слова-ценности (любовь, доброта) и слова, передающие негативные качества (жадность, тщеславие).

2. *Лексическая работа с толковым словарём и составление концептов на основе словарных статей* на уроке русского языка/самостоятельная работа (см. рис. 3). Например, *доброта – «отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим»* [12, с. 213].

3. *Дискуссия о фильме и заполнение таблицы «Критический анализ» на основе выписанных цитат из детских фильмов*, созданных концептов и словарных статей. В линзе со знаком «+» – ценности, а со знаком «–» – негативные проявления (см. табл. 2, материал которой можно использовать в дальнейшей работе).

4. *Написание рецензии/отзыва/критической статьи с опорой на ключевые слова и новые знания.*

Таким образом, стратегия «Очки – критический взгляд» направлена на развитие критического мышления учащихся, так как благодаря этим «очкам» подростки прозревают, начинают «смотреть» на различного рода информацию через линзу сформированных учителем базовых ценностей и линзу критического анализа. Это должно способствовать, во-первых, формированию и укреплению нравственных установок учащихся (поможет возродить духовный мир); во-вторых, должно снизить популярность произведений западной и европейской культуры, несущих неприемлемые для нашей ментальности ценности и ведущих к нивелированию национально-специфических элементов, падению культуры в общем и снижению речевой культуры в частности; в-третьих, прививать художественный вкус. Итогом интегрированной работы станет появление критического мышления, которое учащиеся смогут применять в любой жизненной ситуации.

Таблица 2

Критический анализ Фаза 3 – рефлексия

Название фильма	Линза **+**	Линза –	**Идея**
1. «Приключения Электроника»	1. Доброта: *«Ведь вы научили Электроника отличать плохое от хорошего, вместе радоваться и огорчаться…»* 2. Человечность *– Человеком? А что это такое?* *– На это как-то сразу и не ответишь... А я так думаю – чтобы от тебя польза была... Всем... Чтобы помочь другим мог...*	Тщеславие, жадность, честолюбие: *– У каждого человека есть кнопка... Тщеславие, жадность, честолюбие*	**Быть человеком – значит помогать другим и приносить пользу**

Критическое мышление является важным не только для интеллектуального развития учащихся и успешного освоения ими школьной программы, но и для личностного, духовного воспитания подростков, привития им ценностно-художественного восприятия любого рода информации, что поспособствует возрождению нравственных основ культуры русского общества в целом.

Представленные способы развития критического мышления основываются на системно-функциональном подходе и лингвоконцептуальных тактиках и направлены на глубокое и осознанное погружение учащихся в текст или любое иное произведение искусства, что позволит добиться языкового, духовного и личностного развития и сформирует ценностный фундамент, необходимый для возрождения межличностных отношений, основанных на принципах нравственности и морали.

Резюмируя вышеизложенное, сделаем следующие выводы:

– «текст» является сложным, многогранным и поликомпонентным понятием, углубление знаний о тексте, подход к нему с различных точек зрения приводит к появлению новых аспектов изучения, он вызывает особый интерес как единица обучения языку, как основа развития критического мышления, как основная коммуникативная единица, поэтому его необходимо рассматривать с разных ракурсов;

– текст является основной единицей обучения русскому языку и основой формирования критического мышления;

– критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиций логики, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как в стандартных, так и нестандартных ситуациях, вопросах и проблемах;

– способы развития критического мышления, основанные на лингвоконцептуальной тактике и системно-функциональном подходе, направлены на глубокое погружение учащихся в тексты и выполнение всех видов тестовой деятельности, что формирует умение критически оценивать как произведения искусства, так и реальность, развивает социальную активность и ценностное понимание поступков других людей и собственного поведения.

Перспективы дальнейших научных поисков видим в разработке обновленных методик работы над текстовой деятельностью в процессе развития критического мышления учащихся на уроках русского языка и во внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. *Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни):* материалы Международной научно-практической конференции. Ярославль: Ремдер, 2009.
2. Болотнова Н.С. *Филологический анализ текста*: учебное пособие. Москва: Флинта, 2009.
3. Буслаев Ф.И. *О преподавании отечественного языка*. Ленинград, 1990.
4. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: КомКнига, 2006.
5. Горобец Л.Н. Развитие критического мышления через чтение и письмо как метапредметная технология. *Актуальные вопросы методики преподавания русского языка и русского как иностранного*: Материалы международной научно-практической конференции. Москва: «Спутник +», 2016: 655–661.
6. Дридзе Т.М. *Язык и социальная психология*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1980.
7. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления*. Москва, 1999.
8. *Оксфордский толковый словарь по психологии*. Москва: Вече: АСТ, 2002.
9. *Педагогический словарь*. Составители Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2005.
10. *Педагогическое речеведение*. Словарь-справочник. Москва: Флинта, Наука, 1998.
11. *Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7 500 фразеологических выражений*. Москва: Азъ, 1994.
12. Тураева З.Я. *Лингвистика текста. Текст: структура и семантика*: учебное пособие. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
13. Штерн А.С. *Перцептивный аспект речевой деятельности (Экспериментальное исследование)*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 1992.

References

1. *Aksiologicheskie aspekty metodiki prepodavaniya russkogo yazyka (professional'nyj i obscheobrazovatel'nyj urovni):* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Yaroslavl': Remder, 2009.
2. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, 2009.
3. Buslaev F.I. *O prepodavanii otechestvennogo yazyka*. Leningrad, 1990.
4. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: KomKniga, 2006.
5. Gorobec L.N. Razvitie kriticheskogo myshleniya cherez chtenie i pis'mo kak metapredmetnaya tehnologiya. *Aktual'nye voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka i russkogo kak inostrannogo*: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: «Sputnik +», 2016: 655-661.
6. Dridze T.M. *Yazyk i social'naya psihologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1980.
7. D'yui D. *Psihologiya i pedagogika myshleniya*. Moskva, 1999.
8. *Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii*. Moskva: Veche: AST, 2002.
9. *Pedagogicheskij slovar'*. Sostaviteli G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. Moskva: Akademiya, 2005.
10. *Pedagogicheskoe rechevedenie*. Slovar'-spravochnik. Moskva: Flinta, Nauka, 1998.
11. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 72 500 slov i 7 500 frazeologicheskih vyrazhenij*. Moskva: Az`, 1994.
12. Turaeva Z.Ya. *Lingvistika teksta. Tekst: struktura i semantika*: uchebnoe posobie. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2009.
13. Shtern A.C. *Perceptivnyj aspekt rechevoj deyatel'nosti (`Eksperimental'noe issledovanie)*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 1992.

Статья поступила в редакцию 03.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-392-395

Dunaev A.A., *postgraduate, Faculty of Pedagogy, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: alekseyardon@mail.ru*
Aliyeva S.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Director of the Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Department of Methods of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: sacita.alieva@mail.ru*
Zhdanova S.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Psychology and Pedagogy of Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: zhsn2007@mail.ru*

INTEGRATION OF MEDIA EDUCATION AND PERSONALITY-ORIENTED PARADIGM AS AN URGENT PROBLEM OF MODERN EDUCATION. The article raises a problem of integrating media education and a personality-oriented paradigm in the process of transition to digital education. The authors of the article focus on the need to integrate media education with modern approaches used in pedagogy in order to increase the effectiveness of education and upbringing of the younger generation. In the work, media education is considered as a tool for the development of various skills and competencies among students, in particular communicative, socio-cultural, as well as an opportunity to create favorable conditions for the formation of information literacy. The main training programs are analyzed, their role in modern digital education, strengths and weaknesses, and the solution of problematic issues of media education in parallel with modern approaches to learning are proposed.

Key words: **education, media education, personality-oriented paradigm, formation of spiritual and moral guidelines, digitalization of educational process**

А.А. Дунаев, *аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», Москва, E-mail: alekseyardon@mail.ru*
С.А. Алиева, *канд. пед. наук, доц., директор института педагогики, психологии и дефектологии, кафедра методик начального образования, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: sacita.alieva@mail.ru*
С.Н. Жданова, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: zhsn2007@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье поднимается проблема интеграции медиаобразования и личностно ориентированной парадигмы в процессе перехода на цифровое образование. Авторы статьи акцентируют внимание на необходимости интеграции медиаобразования с современными подходами, используемыми в педагогике, с целью повышения эффективности обучения и воспитания молодого поколения. В работе медиаобразование рассматривается как инструмент развития различных навыков и компетенций у обучающихся, в частности коммуникативных, социокультурных, а также как возможность создания благоприятных условий для формирования информационной грамотности. Анализируются основные программы обучения, их роль в современном цифровом образовании, сильные и слабые стороны, предлагается решение проблемных вопросов медиаобразования в параллели с современными подходами в обучении.

Ключевые слова: **образование, медиаобразование, личностно ориентированная парадигма, формирование духовно-нравственных ориентиров, цифровизация образовательного процесса**

С приходом новой эпохи – эпохи информационного общества, где значительная часть населения в процессе своей трудовой деятельности занимается производством, хранением, переработкой и реализацией информации, значительно возросла роль информационных технологий в развитии общества и государства. Не обходит стороной процесс информатизации и сферу образования. Обучающиеся в связи с адаптацией образования под социальный (или «общественный») заказ с ранних лет оказываются погруженными в мир информационных технологий, в среду виртуального взаимодействия и коммуникации.

В число задач программы «Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года» входит «обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования», что задает конкретную тенденцию к освоению алгоритмов работы с инструментариями виртуального образовательного процесса для обучающихся [1]. Инструментом и средой для решения этих задач призвано стать, в том числе, медиаобразование.

Цель исследования заключается в определении возможности интеграции медиобразования с личностно ориентированным подходом с целью поиска эффективных решений актуальных вопросов в современном образовании, а также в исследовании возможных преимуществ и проблемных сторон данного метода для эффективного функционирования современной образовательной системы.

Задачи, которые необходимо решить в данной работе:

– рассмотреть теоретические основы медиаобразования и личностно ориентированного подхода в образовании;

– разобрать основные концепции медиаобразования и личностной парадигмы;

– рассмотреть примеры внедрения медиаобразования в образовательной практике;

– выявить положительные и отрицательные аспекты интеграции медиаобразования с личностным подходом;

– представить рекомендации, направленные на оптимизацию работы механизмов интегрированной системы медиаобразования и личностно ориентированной парадигмы.

Научная новизна статьи заключается в предложении и обосновании идеи интеграции медиаобразования и личностно ориентированной парадигмы в качестве перспективного направления развития современной системы образования.

Теоретическая значимость статьи заключается в развитии теории аспектов медиаобразования и личностно ориентированного обучения, а также в анализе их интеграции как эффективного метода решения некоторых проблем современного образования.

Практическая значимость статьи проявляется в возможности применения предложенных рекомендаций с целью оптимизации процесса интеграции медиаобразования и личностно ориентированной парадигмы в практическую образовательную деятельность.

Понятие «медиаобразование» не имеет четкой формулировки и трактуется в разных странах и организациях по-разному, приведем основные:

Организация ЮНЕСКО, чья формулировка понятия «медиаобразование» встречается довольно часто, предлагает понимать его как «обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике» [2]. По определению российского «Педагогического энциклопедического словаря» медиаобразование является направлением в педагогике, которое отвечает за изучение обучаемыми массовой коммуникации [3].

А.В. Федоров, чья формулировка, на наш взгляд, наиболее актуально отражает суть рассматриваемого в данной работе процесса, под термином «медиаобразование» предлагает понимать процесс, при котором происходит образование и развитие личности, при помощи и на основе средств массовой коммуникации с целью формирования культуры взаимодействия с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления индивида, умения интерпретации, анализа и оценки медиатекста, обучения различным моделям самовыражения с помощью инструментария медиатехники [4].

Государственную поддержку «медиаобразовательное движение» в России получило в период «перестройки» 1986–1991 гг.

Анализируя процесс цифровизации и вектор его тенденций в современном образовании, можно констатировать, что медиаобразование способно оказывать значительное влияние на классическое образование посредством их интеграции в среде интернет-пространства. Это можно рассмотреть, в том числе, на примере форм дистанционного обучения с использованием инструментария различных медиаресурсов. Процесс цифровизации и практически полного перевода моделей образования на интернет-платформы делает медиаобразование, помимо прочего, средой или интерфейсом для реализации образовательного процесса.

Анализируя труды о процессе образования и развития личности в концепции А.В. Федорова, а также некоторые аспекты позиций личностно-ориентированного образовательного процесса из работ И.В. Фотиевой, можем предположить, что тенденция нарастания проблемных аспектов интеграции оцифрованных материалов в интернет-пространство и размещения в нем комплексных образовательных платформ сформировалась не сразу.

И.В. Фотиева указывает на ряд проблем, которые возникают в образовании в последнее время. Ученый приводит достаточно объективные, на наш взгляд, доводы о неправомерности отрыва методики медиаобразования от классического образования с его целями и принципами, направленными на культурное и интеллектуальное становление индивида, привитие традиционных ценностей [5]. Однако стоит попытаться понять, почему же процесс отрыва новой образовательной парадигмы от классической базовой модели прослеживается в образовании все чаще? Возможно, популярность направления цифровизации образования и широкие возможности современных технологий заслонили собой фундамент, на котором должно строиться воспитание молодого поколения, что, в свою очередь, является ярким индикатором недоработки управления образованием [6].

Рассмотрим, что же привело к столь высокой популярности системы современного образования. Следует обратить внимание, что система медиаобразования обладает свойствами высокой мобильности. Обусловлено это тем, что при использовании виртуальной платформы, на которой базируется тот или иной компонент образования в оцифрованном формате, пользователю не нужно находиться в каком-то определенном месте (офисе, аудитории), достаточно лишь иметь подключение к Интернету, посредством которого он получает доступ к необходимой платформе, ее возможностям и услугам, что, безусловно, является ее положительным аспектом. Однако здесь необходимо выделить еще и такой негативный вектор, как попытка изоляции методик цифрового образования от классического традиционного обучения с его базовыми целями и характеристиками, а также принципами традиционной дидактики. Исключение из базовых составляющих образовательного процесса принципа систематичности, взаимосвязи воспитания и обучения, а также принципа взаимосвязи обучения с жизнью нарушает важнейшую задачу образования – воспитание личности, сохранение, формирование духовно-нравственных ценностей и норм социального поведения личности.

В качестве примеров приведем точки зрения некоторых авторов, касающиеся проблем современного образования. По мнению О.В. Запевалиной, исходя из анализа мировой практики, в классической модели образования наблюдается некое проседание эффективности ее функционирования в среде информационного общества. Виртуальные интернет-ресурсы позволяют человеку получать необходимые знания практически вне зависимости от его геолокации, посредством электронных устройств.

Естественно, трансформируется и сам образовательный ресурс, где во главе становится не объем накопленных знаний, необходимых субъекту образования, а умение оперативно находить информацию, анализировать ее, перерабатывая в знания, ориентироваться в инструментариях интернет-ресурсов [7], что, по сути, является задачами медиаобразования. Отсюда справедливо возникает

вопрос: что является ведущим в цифровом образовании – личностно ориентированная форма обучения или все-таки «медиаобразование»?

Сложно не согласиться с тем, что современные требования, предъявляемые к специалистам, имеют высокую планку компетентности в работе с информационной средой посредством инструментария цифровых устройств, где оперативность получения, обработки и передачи информации является порой решающим показателем эффективности выполнения поставленной задачи.

Разберем, почему же опасна локализация процесса обучения внутри отдельно взятой личностно ориентированной образовательной программы, оцифрованной под современные стандарты. Взяв аксиологический подход за основу в нашем исследовании и используя некоторые принципы парадигмального подхода, рассмотрим основные механизмы и инструменты знаниево-просветительской, личностно ориентированной парадигм, а также «новой информационно-цифровой парадигмы» (тандем современного медиаобразования с личностно ориентированным образованием).

Встречаются ситуации, когда, опираясь на личностную ориентированность новой формы образования с целью развития критического мышления у обучающихся в ходе учебного процесса, в работе с обучающимися использовалась информация из различных масс-медиа «в независимости от их политических, социальных и других характеристик» [8].

В данном случае стоит оценить все риски, которые влечет за собой хаотичное изучение самых противоречивых материалов, не имея «специальной» на то подготовки. Метод такого подхода грозит субъекту образовательного процесса с большой вероятностью попасть под влияние деструктивных идей «свободного Интернета» и других аспектов вредного информационного воздействия. Отметим, что, исходя из оценки степени криминализации информационного пространства, следует взять под контроль свободу бесконтрольного курсирования интернет-пространства возрастной категорией лиц, не выработавших устойчивых нравственных и прочих ориентиров. Известно, насколько успешно на различных интернет-ресурсах осуществляют свою противозаконную деятельность как специалисты по манипулированию враждебно настроенных государств, так и вербовщики террористических группировок. И те, и другие используют новейшие достижения информационных технологий и инструменты для оказания вредного воздействия на психофизическое здоровье субъекта образовательного процесса, в основе которых лежит специально подготовленная информация в различных форматах.

Еще одна сторона вопроса, когда в русле личностно ориентированного подхода трансформируется взаимодействие педагога и обучающегося в рамках урока. При этом педагог от командного варианта руководства (традиционной модели обучения) переходит к варианту сотрудничества, опираясь на анализ процессуальной деятельности, взамен результата. Позиция взаимодействия обучающегося меняется с добросовестного исполнителя на активного творческого индивида – предполагается, что при этом мышление приобретает рефлексивный характер. Важнейшим условием в рамках этого процесса является необходимость создания педагогом оптимальных условий для развития личности обучающегося [9]. Думается, что такая позиция в чистом виде не может обеспечить формирование корректных знаний и духовно-нравственных эталонов в процессе формирования личности обучающегося. Также ввиду сугубо «мягкого подхода» к процессу воспитания и образованию в целом. Ведь как известно, «мягкий» творческий процесс воспитания, не имеющий в основе дисциплины, распорядка, элемента ответственности за себя и близких, а также метода коллективного воспитания, не создаст внешних условий, способствующих активации внутренних процессов самоопределения, саморазвития, становления субъективных качеств индивида, личной разумной инициативы и чувства ответственности.

Очередным проблемным вопросом современного медиаобразования является тенденция умаление значимости личностного аспекта ввиду общедоступности информационных ресурсов и дистанционного формата диалога, в ходе чего утрачивается достаточно важный психологический фактор некоторых аспектов воспитательной составляющей образования.

Исследователи Б.В. Кодзоков и Л.Х. Урусова отмечают, что такая тенденция ведет к наращиванию опасности технократизации обучения, а вместе с тем и профессиональной педагогической деятельности, что может грозить в дальнейшем «утратой субъектности участников образовательного процесса». Но при условии антропоцентричности вектора образовательного процесса в среде образования личностно ориентированная парадигма способна достаточно успешно реализовать процесс обучения и воспитания индивидуума посредством инструментов мультимедиа, интерактивной составляющей средств обучения, инструментов моделирования образовательных процессов и т. д. [10].

В связи с тем, что процесс цифровизации образования, учитывая изложенные ранее аргументы, создает достаточно высокие риски дегуманизации обучающихся и подмены традиционных ценностей [11; 12; 13], на наш взгляд, необходимо, в том числе, обратить внимание на развитие личности в современном образовательном процессе в русле оценки и решения проблемных вопросов с дидактической точки зрения. Считаем, что, разобрав дидактику значимых вопросов реализации личностно ориентированного образовательного процесса, аспекты его интегрирования в медиаобразование в русле развития личности человека, появится возможность раскрыть различные возможности и минимизировать риски использования информатизации в воспитательном аспекте образования.

Личностно ориентированное образование априори рассматривается как гуманистическое, где на первый план ставится индивид с его субъективностью восприятия, уникальностью личного опыта, который был наработан в процессе свободного выбора. В этом случае учитывается, помимо запроса общества и государства, еще и потребность в образовании самого человека. Воспитательный процесс происходит в интеграции с учебным, заранее не имея установок, традиций, эталонов и норм. Соответственно возникает множество проблемных вопросов, особенно на фоне социально-политических и других явлений в мировом пространстве, что прямо отражается на восприятии посредством формирования определенных шаблонов восприятия.

По сути, личностно ориентированное обучение, которое интегрировалось с медиаобразованием, имеет изначально задачу выйти за рамки ограничений знаниево-просветительской парадигмы, приобретая при этом новые свойства и механизмы функционирования. В традиционном же обучении фокус направлен на формирование условно определенного набора качеств личности и его типа относительно запроса социума, а не на самого человека, с набором самостоятельно приобретенных им «информационных пакетов знаний», умений, навыков, а также взглядов, сформированных норм социального поведения и т. д. Также процесс воспитания личности в традиционном образовании является его важной и неотъемлемой частью, направлен на формирование социальных норм и духовно-нравственных ориентиров.

В личностной парадигме, как показали проанализированные данные, в зависимости от психотипа, показателей сформировавшихся различных компетентностей, определенной мотивации и т. д. строится индивидуальная образовательная траектория обучающегося. Те или иные пакеты знаний, которые индивид приобретает во время обучения, ложатся в основу материальных и духовных составляющих личности и в обобщенном виде являются содержанием образования.

В личностно ориентированной системе медиаобразования в актуальном ее формате остро встает необходимость решения следующих проблем:

– посредством каких критериев и регламентов должен производиться отбор контента;

– в каком ключе личный опыт должен входить в содержание учебного процесса;

– в каких формах и способах подачи информации, а также на каких носителях информации должен реализовываться процесс образования.

В классической системе образования содержание образовательного процесса осуществляет система знаний, умений и навыков, регулятором и контролером в которой являются определенные инструменты предметной области, дидактика и психологические науки, которые отвечают критериям соответствия актуальному стандарту той или иной научной области, общественным нормам, возрастным показателям обучающегося и прочим необходимым аспектам.

Следующей проблемной стороной медиаобразования является трансформация принципа организации мышления, оно становится клиповым, связанным с сетью, нежели иерархичным и систематизированным. Равный характер начинают приобретать общие и видовые признаки, что, в свою очередь, создает большие риски релятивизма, в том числе морального релятивизма.

Помимо прочего, научно доказано, что чтение линейного текста с дисплея электронных гаджетов негативно воздействует на процесс восприятия информации и на понимание прочитанного. Обобщая вышесказанное, отметим, что медиаобразование в объединенном формате с оцифрованным образовательным процессом, его цифровым инструментарием и виртуальными учебными платформами оказывают влияние на фундаментальные основы образовательных парадигм.

Но успешная интеграция медиаобразования и личностно ориентированной парадигмы возможна лишь при грамотной её реализации со стороны профессорско-преподавательского состава в вузах и со стороны учителей в общеобразовательных школах. В этой связи преподавателям необходимо организовывать общение, взаимодействие с обучаемыми в соответствии с новыми образовательными реалиями [14–16].

Как отмечают исследователи Н.В. Горбунова и И. Бойко [17], современный преподаватель должен обладать сформированной медийно-информационной грамотностью, которая формируется в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов/преподавателей, повышения квалификации.

На современном этапе модернизации образования затрудняется процесс определения места духовно-нравственным ценностям в среде взаимодействия с цифровыми образовательными программами, при том что в классической личностно ориентированной парадигме задача формирования качеств человека возлагалась на педагога.

На наш взгляд, задача личностно ориентированной парадигмы в настоящее время раскрывается в сохранении традиционного ядра классического образования, механизмов научной дидактики, регулирующих критерии отбора информации по содержанию, также предполагающих обязательный доступ к культурологическим информационным источникам, формирующим личный опыт всех субъектов образовательного процесса.

Требует особого внимания и коррекции нарастающая тенденция индивидуализации медиаобразования вместо личностно ориентированной направленности образовательного процесса, следовательно, и образования в целом.

Библиографический список

1. *Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года.* Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=lsky5bkgi0703179478
2. *Morsy, Zaghlou Media education*. Paris: UNESCO, 1984. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522
3. *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
4. Федоров А.В. Терминология медиаобразования. *Искусство и образование*. 2000; № 2: 35.
5. Фотиева И.В. Проблемы языковой культуры и культуроформирующая дисфункция медиасферы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 404–406.
6. Дунаев А.А. Некоторые аспекты проблемы управления профессиональным образованием на фоне глобальной нестабильности. *Перспективы науки*. 2023; № 7 (166): 202–206.
7. Запевалина О.В. Масс-медиа и современная система образования. *Журналистика и медиаобразование–2008:* сборник трудов III Международной научно-практической конференции: в 2 т. Белгород: БелГУ, 2008; Т. С.: 295–299.
8. Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные занятия со студентами педагогического вуза в контексте личностно ориентированных подходов. *Медиаобразование*. 2007; № 2.
9. Плигин А.А. Сущность модели личностно-ориентированного образования / А.А. Плигин. *Из опыта построения модели личностно ориентированного образования школы № 507*. Москва: ЮОУ ДО г. Москвы, 2004: 6–10.
10. Урусова Л.Х., Кодзоков Б.В. Проблема реализации личностно-ориентированного подхода в современном образовательном пространстве. *Образование и право*. 2022; № 8.
11. Урусова Л.Х. Современная система образования: плюсы и минусы. *Евразийский юридический журнал*. 2020; № 2 (141): 412–414.
12. Ушакова М.В. Образование в трансформирующемся обществе. *Вестник Московского университета.* 2002; № 4: 106–117.
13. Федотова Н.Н. Глобализация и образование. *Философские науки*. 2012; № 4: 115–143.
14. Ярычев Н.У., Емельянова И.Е., Дудаев Г.С.Х. Специфика педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 298–300.
15. Августа Е.Н., Белозерова Ю.М., Богомазова А.А., и др. *Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации*. Москва, 2022.
16. Сорокопуд Ю.В., Канюк А.С., Дудаев Г.С.Х. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 332–334.
17. Горбунова Н.В., Бойко И. Медийно-информационная грамотность как ключевая компетенция современного педагога высшего учебного заведения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 78-2: 84–88.

References

1. *Strategicheskie prioritety v sfere realizacii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" do 2030 goda.* Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" (v red. Postanovleniya Pravitel'stva RF ot 07.10.2021 № 1701). Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=lsky5bkgi0703179478
2. *Morsy, Zaghlou Media education*. Paris: UNESCO, 1984. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000062522
3. *Pedagogicheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 2002.
4. Fedorov A.V. Terminologiya mediaobrazovaniya. *Iskusstvo i obrazovanie*. 2000; № 2: 35.
5. Fotieva I.V. Problemy yazykovoj kul'tury i kul'turoformiruyuschaya disfunkciya mediasfery. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 404-406.
6. Dunaev A.A. Nekotorye aspekty problemy upravleniya professional'nym obrazovaniem na fone global'noj nestabil'nosti. *Perspektivy nauki*. 2023; № 7 (166): 202-206.
7. Zapevalina O.V. Mass-media i sovremennaya sistema obrazovaniya. *Zhurnalistika i mediaobrazovanie-2008:* sbornik trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 t. Belgorod: BelGU, 2008; T. S.: 295-299.
8. Muryukina E.V. Mediaobrazovatel'nye zanyatiya so studentami pedagogicheskogo vuza v kontekste lichnostno orientirovannyh podhodov. *Mediaobrazovanie*. 2007; № 2.
9. Pligin A.A. Suschnost' modeli lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya / A.A. Pligin. *Iz opyta postroeniya modeli lichnostno orientirovannogo obrazovaniya shkoly № 507*. Moskva: YuOU DO g. Moskvy, 2004: 6-10.
10. Urusova L.H., Kodzokov B.V. Problema realizacii lichnostno-orientirovannogo podhoda v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Obrazovanie i pravo*. 2022; № 8.
11. Urusova L.H. Sovremennaya sistema obrazovaniya: plyusy i minusy. *Evrazijskij yuridicheskij zhurnal*. 2020; № 2 (141): 412-414.
12. Ushakova M.V. Obrazovanie v transformiruyuschemsya obschestve. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 2002; № 4: 106-117.
13. Fedotova N.N. Globalizaciya i obrazovanie. *Filosofskie nauki*. 2012; № 4: 115-143.
14. Yarychev N.U., Emel'yanova I.E., Dudaev G.S.H. Specifika pedagogicheskogo obscheniya prepodavatelya vysshej shkoly v usloviyah realizacii gibridnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 298-300.
15. Avgusta E.N., Belozerova Yu.M., Bogomazova A.A., i dr. *Social'naya rol' prepodavatelej vuzov v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2022.
16. Sorokopud Yu.V., Kanyuk A.S., Dudaev G.S.H. Organizaciya `effektivnogo kommunikativnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v processe realizacii idej gumanisticheskoj obrazovatel'noj paradigmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 332-334.
17. Gorbunova N.V., Bojko I. Medijno-informacionnaya gramotnost' kak klyuchevaya kompetenciya sovremennogo pedagoga vysshego uchebnogo zavedeniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 78-2: 84-88.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-395-398

Dunaeva A.T., *postgraduate, Faculty of Pedagogy, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: nirol2010@inbox.ru*
Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*
Gazieva Ya.Z., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ORGANIZING EDUCATIONAL WORK. The article raises the importance of socio-cultural development of students in the context of educational activities in educational organizations. The influence of socio-cultural factors on the formation of personality and the development of social skills among students is considered. The work presents positions arguing the relevance and importance of the need for socio-cultural development of the younger generation. The article presents traditional and modern approaches to the education of students and their socio-cultural development. Special attention is paid to the role of an educational organization in the formation of a socio-cultural environment that promotes the development and formation of a morally mature personality. The paper emphasizes the idea that the socio-cultural development of students is an integral part of the educational process and contributes to their successful adaptation in today's rapidly changing society. The research conducted in the course of the work suggests integrating two important paradigms of education in the educational process: knowledge-based and personality-oriented in order to achieve the most successful indicators in teaching and educating students.

Key words: **socio-cultural development, education, upbringing, training, knowledge paradigm, personality-oriented paradigm**

А.Т. Дунаева, *аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: nirol2010@inbox.ru*
З.Ш. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*
Я.З. Газиева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Статья посвящена исследованию важности социокультурного развития обучающихся в контексте воспитательной деятельности в образовательных организациях. Рассматривается влияние социокультурных факторов на формирование личности и развитие социальных навыков у обучающихся. Также представлены позиции, аргументирующие актуальность и важность необходимости социокультурного развития молодого поколения.

В статье представлены традиционный и современный подходы к воспитанию обучающихся и их социокультурному развитию. Особое внимание уделяется роли образовательной организации в формировании социокультурной среды, которая способствует развитию и формированию нравственно зрелой личности. В работе подчеркивается идея того, что социокультурное развитие обучающихся является неотъемлемой частью образовательного процесса и способствует их успешной адаптации в современном быстро меняющемся социуме.

Исследование, проведенное в ходе работы, предлагает интегрировать в ходе образовательного процесса две важные парадигмы образования – знаниевую и личностно ориентированную – с целью достижения наиболее успешных показателей в обучении и воспитании обучающихся.

Ключевые слова: **социокультурное развитие, образование, воспитание, обучение, знаниевая парадигма, личностно ориентированная парадигма**

Актуальность вопроса социокультурного развития подрастающего поколения обусловлена постоянной модернизацией различных сфер общества и необходимостью системы образования идти в параллели с важнейшими социокультурными изменениями для того, чтобы быть способной обучить и воспитать личность, соответствующую социальному заказу общества. Важнейшей задачей в системе образования Российской Федерации является воспитание высоконравственной личности, впитавшей в себя традиционные российские ценности, способной быть патриотом своей Родины, а также обладающей необходимыми знаниями, умениями и навыками для самореализации в современных условиях [1].

Качества, присущие высоконравственной личности, могут быть сформированы через процесс социокультурного развития. Определим понятие социокультурного развития. Социокультурное развитие определяется как включение личности в определенную культурную среду, приобщение ее к ценностям данной культурной среды, а также к мировым, общенациональным культурным ценностям и, как следствие, формирование адекватной культурной модели поведения.

Вопрос значимости социокультурного развития личности обучающегося трудно переоценить. Помимо ближайшего окружения индивида, при взаимодействии с которым он социализируется, привитие общественно значимых моделей поведения происходит, в том числе, и в образовательных организациях в процессе обучения и воспитания. Современную систему образования невозможно представить без воспитательного компонента. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» [2].

Воспитание же определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [2].

Одна из главных задач воспитания сводится к формированию социокультурных ценностей у подрастающего поколения, смысл которых заключается в том, чтобы личность обучающегося была готова существовать в условиях многокультурности и смогла пронести и передать следующему поколению традиционные российские ценности [3].

В педагогике воспитание есть взаимодействие субъектов образовательного процесса, а конкретно – продуктивная взаимосвязь преподавателя и обучающегося, конечным итогом которого является качественное формирование личности обучающегося через привитие и передачу ему аккумулированного опыта. Важной задачей педагогической науки является повышение эффективности учебного процесса в образовательных организациях, в том числе в вузах [4].

Немаловажным, на наш взгляд, является и то, что в процессе воспитания в образовательной организации педагог, способствуя постепенной социализации обучающегося, должен формировать у него способность к становлению собственной личности. Данный навык будет необходим обучающемуся в дальнейшей жизнедеятельности. Образование – это одна из ключевых инстанций в процессе социализации личности. Через образование формируется личность обучающегося, в частности через взаимодействие с педагогами [5].

В некоторой степени система образования определяет, как сложится будущее нашей страны, какой будет личность, обученная и воспитанная в образовательной организации [6].

Система образования вслед за современным обществом идет по пути трансформации и информационных изменений. Информатизация общества дает нам новую картину в системе воспитания и формирования личности обучающегося. Тип обучающегося в условиях информатизации можно определить как самостоятельно формирующий свою образовательную стратегию, частично занимающийся самообразованием, саморазвитием и самоактуализацией. Поэтому здесь необходима грамотная педагогическая модель воспитания, которая будет предусматривать индивидуальный подход к образованию и воспитанию каждого учащегося [7].

В условиях новой информационно-коммуникативной среды происходит ряд трансформаций: изменяются привычные способы мыслительной деятельности; происходит разрыв традиционных и современных культурных ориентиров; растет поток различной, в том числе негативной информации. Данные изменения могут приводить к психологическому напряжению, которое может выражаться в стрессах, апатии, дезорганизации и т. д., что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на процессы самореализации, самоопределения и самовоспитания личности.

Актуальным вопросом, стоящим перед педагогической практикой, является вопрос методического обеспечения образовательного процесса с целью повышения уровня просоциального поведения обучающихся [8].

Цель данного исследования заключается в определении значимости социокультурного развития для личности обучающегося, а также поиска наиболее оптимальных методов, подходов и принципов обучения и воспитания для эффективной реализации социокультурного развития обучающегося в условиях образовательной среды.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– определить ключевые понятия темы исследования;

– проанализировать ключевые принципы в педагогике, которые способствуют социокультурному развитию обучающихся;

– проанализировать современную и традиционную образовательные парадигмы;

– предложить наиболее подходящие методы, принципы и подходы педагогической науки с целью осуществления эффективной работы по обучению и воспитанию молодого поколения, способствующих их социокультурному развитию.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ходе исследования были определены главные методы, принципы и подходы педагогической науки, которые могут способствовать реализации эффективной воспитательной деятельности с целью социокультурного развития личности обучающегося.

Теоретическая значимость – в определении воспитательных задач, которые стоят перед вузами в процессе организации социокультурного развития для личности студентов в процессе воспитательной работы.

Практическая значимость состоит в том, что представленный в статье материал может быть использован для дополнения содержания теории и методологии профессионального обучения в разделах, касающихся профессионально-личностного развития будущих специалистов, организации воспитательной работы.

На наш взгляд, для повышения эффективности воспитательного процесса с целью социокультурного развития личности обучающегося стоит учитывать известный в педагогике принцип культуросообразности. Данный принцип известен нам благодаря разработкам С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского и др. Главная мысль принципа заключается в том, что личность обучающегося должна развиваться в русле общекультурных ценностей.

Под общекультурными ценностями Шацкий С.Т. подразумевал семью как естественную среду существования человека, признание ценности человека, труд как неотъемлемую часть жизнедеятельности каждой личности, знание как то, через что осуществляется деятельность, культуру как годами наколенное богатство всего человечества.

Также немаловажным, согласно принципу культуросообразности, является принятие во внимание особенностей этнической культурной среды обучающегося, где происходит усвоение индивидом социокультурных норм. Необходимыми компонентами принципа культуросообразности выступают:

– воспитание ребенка в русле национальной культуры с самого детства;

– использование в воспитательном процессе ребенка устного народного творчества (сказки, песни, мифы) а также родного языка;

– использование в воспитательном процессе общекультурных ценностей, мирового искусства, традиций и обычаев народного характера.

Сухомлинский В.А. отмечал, что гармонизировать воспитательное пространство возможно при учете некоторых принципов, таких как:

– гуманизация процесса обучения;

– единство обучения и воспитания;

– связь обучения и воспитания с жизнью;
– активность и самостоятельность;
– сочетание индивидуальных и коллективных форм работы [9].

Немецкий ученый Иоганн Фридрих Гербарт дал педагогике понятие воспитывающего обучения. Суть воспитывающего обучения в том, что при нем достигается органическая связь между приобретением обучающимися знаний, умений, навыков и формированием у них эмоционально-целостного отношения к миру, друг к другу, к усваиваемому учебному материалу.

Целью воспитания должна быть добродетель, т. е. нравственность, понимаемая как единство осознания этических идей и воли индивида. Основные пути достижения цели воспитания личности, по Гербарту, – это управление ее развитием, воспитывающее обучение, нравственное воспитание. Отметим, что вышеуказанные позиции воспитывающего обучения также способствуют социокультурному развитию обучающихся.

Сознание обучающегося складывается поэтапно, в процессе жизнедеятельности. В связи с этим педагог для достижения воспитательных целей должен руководствоваться принципами не только ситуационного воздействия на обучающегося, но и косвенного, формирующего в долгосрочной перспективе поведение, соответствующее нормам социума, которое сможет варьироваться вместе с неизбежными процессами модернизации в различных сферах общества.

Важнейшей закономерностью воспитательного процесса является развитие у обучающихся активности и сознательности при взаимодействии с социумом. При определении основных задач обучения и воспитания необходимо ориентироваться на гармонизацию личностных особенностей, склонностей, ценностей обучающегося и социальной среды, в которой он находится [10].

Важно отметить, что воспитательные задачи, стоящие перед педагогическим процессом, могут быть реализованы только в том случае, если инициирована активность учащегося. Также еще одним условием реализации воспитательных задач является соответствие мотивов, установок, ценностных ориентаций учащегося с этими воспитательными задачами. Исходя из этого, педагог в самом начале должен проанализировать и определить мотивы, установки и ценностные ориентации обучающихся. Только с учетом этого педагог может грамотно организовать воспитательный процесс и достичь его цели.

Эти общие принципы и подходы справедливы для всех ступеней образования, начиная с общеобразовательной школы и заканчивая профессиональным обучением.

Одной из основных парадигм современной системы образования является личностно ориентированная. Под ней понимается исходная концептуальная схема, модель постановки и решения определенных проблем образования в современном информационном обществе, где признаются уникальная сущность каждого ученика и индивидуальная ориентированность.

Встает вопрос о том, почему к данной парадигме возникло значительное внимание в последнее время. С.В. Кульневич [11] определяет факторы, вызвавшие интерес к данной парадигме (табл. 1).

Таблица 1

Основные факторы, вызвавшие интерес к личностно ориентированной парадигме

№	Факторы
1 фактор	в XXI в. изменилось представление об образовании, оно стало представляться как некий культурный процесс, главная задача которого кроется в качественно построенной траектории взаимодействия субъектов образовательного процесса, как творческого взаимодействия, так и гуманистического
2 фактор	претерпело изменения понимание личности в современной образовательной системе, согласно которому личность обучающегося, кроме социальных качеств, обладает также субъективными качествами, которые очерчивают ее независимость, саморегуляцию и способность к выбору
3 фактор	неприемлемым для современной системы образования становится позиция, при которой обучающийся выступал объектом в образовательном процессе; в настоящий момент обучающийся выступает субъектом образовательного процесса, которому присущи индивидуальность и уникальность. Обучающийся обладает правом на индивидуальную траекторию развития. Задача преподавателя – раскрывать индивидуальный потенциал обучающегося, помогать ему реализовываться
4 фактор	активное развитие психологической науки, а в частности той области, которая касается психологических механизмов развития личности, также оказывает влияние на внесение коррективов в педагогический процесс. С этой точки зрения педагогический процесс должен строиться с учетом механизмов индивидуального саморазвития личности обучающегося и способности к самореализации

До настоящего времени различные модели образования были связаны с потребностью общества в определенном количестве минимально необходимых знаний для каждой ступени образования, образование, в свою очередь, в большинстве своем представляло собой утвержденные статичные материалы, не адаптированные под личностно ориентированную составляющую образовательного процесса. Актуальной парадигмой образовательного процесса до настоящего времени была знаниевая, или, как ее еще называют, традиционалистско-консервативная.

К существенным, на наш взгляд, минусам знаниевой парадигмы можно отнести то, что она не предусматривала в должной степени развития критичности мышления, избирательности в выборе материала из предлагаемого в ходе работы. Но важно учитывать и положительные, сильные стороны традиционалистско-консервативной парадигмы. К существенным ее плюсам мы отнесли то, что содержание образования составляют действительно важные и необходимые, а не второстепенные знания, а также то, что парадигма значительное место уделяет этическим ценностям, которые являются одной из составляющих социокультурного развития личности.

Далее нами была рассмотрена предметно-дидактическая модель личностно ориентированной парадигмы в педагогике. На данный момент она является довольно востребованной в педагогической науке. Суть ее заключается в том, что педагогический процесс строится с учетом предметного содержания. Это в своем роде предметная дифференциация, позволяющая применять индивидуальный подход в педагогике. Индивидуализация здесь строится через сами знания, которые выступают в данной модели ее средством. Обучение реализуется здесь по мере объективной трудности, актуальности, при этом берется во внимание процесс усвоения предлагаемых знаний через определенную подачу материала и т. д. Сущность дидактики здесь заключается в предметной дифференциации, то есть в том, что обучающийся сам выбирает, что ему больше нравится изучать.

Да, предметная дифференциация учитывает предпочтения студентов и систему усвоения знаний, но она не в полной мере раскрывает сущностные источники жизнедеятельности обучающегося, его индивидуальную готовность, выбор конкретных форм знаний и, соответственно, содержание предметной области.

По мнению Якиманской И.С. [12], предметная дифференциация не влияет на культурную дифференциацию, на те различия, которые лежат в основе их субъективного опыта, то есть их национальные, конфессиональные, идеологические и мировоззренческие различия. Отсутствие учета духовной дифференциации затрудняет реорганизацию образования, нередко порождает формализм в усвоении знаний (стремление скрыть личностные смыслы, заменив их социальными клише).

В основе личностно ориентированной модели образования лежит позиционно-дидактическая концепция, которую предлагает Сериков В.В. [13]. Он утверждает, что образовательный процесс должен благоприятствовать креативности, самосовершенствованию, способности обучающегося к самоопределению и обязательно к личностному росту. «...Личностно ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, развития личностных функций образовательного процесса» [13, с. 122].

Исходя из цели нашего исследования, учитывая вышеуказанные аспекты и механизмы функционирования и проблемы обоих моделей обучения, подведем итог. Современная личностно ориентированная модель образования будет способна к социокультурному развитию личности обучающегося, привитию ему традиционных норм социального поведения и классических духовно-личностных моделей восприятия действительности лишь в том случае, если будет иметь плотную и разумную интеграцию с классической традиционной моделью обучения ввиду того, что понятия, категории, принципы и идеи личностно ориентированной парадигмы в чистом виде не несут в себе обязательного условия определенной учебно-воспитательной базы, наличие которой необходимо для воспитания культурного поколения, знающего историю своего государства и народа, имеющего достаточную образовательную базу для успешной жизнедеятельности в современном обществе.

Также и традиционная, классическая модель образования без адаптации ее в современном информационном обществе, в чистом виде, не предполагает, как ранее было отмечено, эффективной работы в цифровой информационной среде также ввиду отсутствия развития критического мышления, избирательности, умения анализировать и противодействовать множеству различных угроз. Она требует адаптации посредством объединения с новой, личностно ориентированной парадигмой.

В этой связи современные преподаватели вынуждены перестраивать характер взаимодействия с обучаемыми, в том числе при организации воспитательной работы, в новых условиях цифровой образовательный среды, новых форм обучения (гибридных, дистанционных) и воспитания (социальных проектов, квестов, привлечения молодёжи к волонтерской деятельности и др.), а также учитывать специфику современной молодёжи, родившейся уже в демократическом обществе [14; 15; 16].

Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод, что социокультурное развитие обучающихся в процессе воспитательной деятельности в образовательной организации играет важную роль в формировании личности, социальных навыков и ценностных ориентаций обучаемых, так как общество стремительно развивается, и каждый член социума должен идти в параллели с тенденциями этого общества. Образовательная организация и ее педагоги должны активно поддерживать и стимулировать социокультурное развитие обучающихся, чтобы они могли успешно адаптироваться и функционировать в современном обществе.

Библиографический список

1. Карпова Е.П. Патриотическое воспитание молодежи. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. 2023; № S6-2.
2. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Филатьева Т.В. Культуросообразность воспитания. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология*. 2022; № 1.
4. Серых А.Б., Мычко Е.И. Стратегии педагогических преобразований в современном образовательном пространстве. *Перспективы науки*. 2019; № 2 (113): 228–230.
5. Айсултанова К.Х., Джабраилова Л.Х., Денильханова Р.Х. Влияние школы на воспитание и обучение личности. *Журнал прикладных исследований*. 2023; № 9.
6. Дунаев А.А., Дунаева А.А. Некоторые аспекты проблемы управления профессиональным образованием на фоне глобальной нестабильности. *Перспективы науки*. 2023; № 7 (166): 202–206.
7. Неволина В.В. Научно-педагогическое наследие В.А. Сухомлинского и современность. *Вестник ОГУ*. 2023; № 3 (239).
8. Любцова А.В., Серых А.Б. Личностные детерминанты просоциального и асоциального поведения молодежи. *Научное мнение*. 2019; № 9: 71–75.
9. Литвак Р.А., Зайкова О.Н. Методология социализации ребенка в гуманистической педагогике В.А. Сухомлинского. *Вестник ОГУ*. 2023; № 3 (239).
10. Мугаллимова Н.Н., Шувалова Н.В. Организация воспитательного процесса с учетом педагогических закономерностей и принципов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71-2.
11. Кульневич С.В. *Педагогика личности от концепций до технологий*. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 2001.
12. Якиманская И.С. *Технология личностно ориентированного образования*. Москва: Сентябрь, 2000.
13. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании: концепции и технологии*. Волгоград, 1994.
14. Августа Е.Н., Белозерова Ю.М., Богомазова А.А. и др. *Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации*. Москва, 2022.
15. Сорокопуд Ю.В., Канюк А.С., Дудаев Г.С.Х. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 332–334.
16. Ярычев Н.У., Емельянова И.Е., Дудаев Г.С.Х. Специфика педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 298–300.

References

1. Karpova E.P. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii*. 2023; № S6-2.
2. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Filat'eva T.V. Kul'turosoobraznost' vospitaniya. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya*. 2022; № 1.
4. Seryh A.B., Mychko E.I. Strategii pedagogicheskih preobrazovanij v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. *Perspektivy nauki*. 2019; № 2 (113): 228**–**230.
5. Ajsultanova K.H., Dzhabrailova L.H., Denil'hanova R.H. Vliyanie shkoly na vospitanie i obuchenie lichnosti. *Zhurnal prikladnyh issledovanij*. 2023; № 9.
6. Dunaev A.A., Dunaeva A.A. Nekotorye aspekty problemy upravleniya professional'nym obrazovaniem na fone global'noj nestabil'nosti. *Perspektivy nauki*. 2023; № 7 (166): 202–206.
7. Nevolina V.V. Nauchno-pedagogicheskoe nasledie V.A. Suhomlinskogo i sovremennost'. *Vestnik OGU*. 2023; № 3 (239).
8. Lyubcova A.V., Seryh A.B. Lichnostnye determinanty prosocial'nogo i asocial'nogo povedeniya molodezhi. *Nauchnoe mnenie*. 2019; № 9: 71–75.
9. Litvak R.A., Zajkova O.N. Metodologiya socializacii rebenka v gumanisticheskoj pedagogike V.A. Suhomlinskogo. *Vestnik OGU*. 2023; № 3 (239).
10. Mugallimova N.N., Shuvalova N.V. Organizaciya vospitatel'nogo processa s uchetom pedagogicheskih zakonomernostej i principov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71-2.
11. Kul'nevich S.V. *Pedagogika lichnosti ot koncepcij do tehnologij*. Rostov-na-Donu: Tvorcheskij centr «Uchitel'», 2001.
12. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva: Sentyabr', 2000.
13. Serikov V.V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepcii i tehnologii*. Volgograd, 1994.
14. Avgusta E.N., Belozerova Yu.M., Bogomazova A.A. i dr. *Social'naya rol' prepodavatelej vuzov v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2022.
15. Sorokopud Yu.V., Kanyuk A.S., Dudaev G.S.H. Organizaciya `effektivnogo kommunikativnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v processe realizacii idej gumanisticheskoj obrazovatel'noj paradigmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 332–334.
16. Yarychev N.U., Emel'yanova I.E., Dudaev G.S.H. Specifika pedagogicheskogo obscheniya prepodavatelya vysshej shkoly v usloviyah realizacii gibridnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 298–300.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-398-401

Isaeva E.L., *Cand. of Sciences (Chemistry), Senior Lecturer, Head of Department of Chemical Disciplines and Pharmacology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: elina6868@mail.ru*
Yarychev N.U.*, Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Corresponding Member, Head of Department of Theory and Technology of Social Work, Vice-Rector for Academic Affairs, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru*

FUNDAMENTALS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL VALUES IN A MEDICAL UNIVERSITY. The right to health can be called a universally recognized right of people to a decent life. The activity of a doctor at all times was aimed at ensuring a full life and preserving the health of patients, at alleviating the suffering of the patient. In this regard, training highly qualified medical specialists capable of providing high-quality medical services is the primary task facing society at present. Medical educational organizations, and first of all medical universities, are called upon to solve this problem. However, in addition to professional knowledge, skills and abilities, the future doctor must have a developed personal and value set of competencies to carry out full-fledged professional activities in the field of healthcare. The authors analyze the foundations of the formation of professional and moral values in a medical university.

Key words: **professional and moral values, university, students, educational process, doctor**

Э.Л. Исаева, *канд. хим. наук, доц., зав. каф. химических дисциплин и фармакологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: elina6868@mail.ru*
Н.У. Ярычев, *д-р пед. наук, д-р философских наук, проф., зав. каф. теории и технологии социальной работы, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru*

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Право на здоровье можно назвать общепризнанным правом людей на достойную жизнь. Деятельность врача во все времена была направлена на обеспечение полноценной жизни и сохранение здоровья пациентов, на облегчение страданий больного. В связи с этим подготовка высококвалифицированных специалистов медицинского профиля, способных предоставлять качественные медицинские услуги, является первостепенной задачей, стоящей перед обществом в настоящее время. Эту задачу призваны решать образовательные организации медицинского профиля, в первую очередь медицинский вуз. Однако кроме профессиональных знаний, умений и навыков будущий врач должен обладать сформированным личностно-ценностным набором компетенций для осуществления полноценной профессиональной деятельности в сфере здравоохранения. Авторами проанализированы основы формирования профессионально-нравственных ценностей в медицинском вузе.

Ключевые слова: **профессионально-нравственные ценности, вуз, студенты, учебно-воспитательный процесс, врач**

Актуальность данного исследования определена первостепенностью права на наивысший уровень физического и психического здоровья. Это право требует пристального внимания со стороны всех государств, так как каждое из них признало право на здоровье на международном уровне, и поэтому каждое государство ответственно за защиту данного права через поддержку международных деклараций, через внутреннее законодательство, политику [1–4].

Между тем молодые люди под влиянием общечеловеческих общекультурных ценностей, моральных норм, принятых в обществе, в котором они проживают, стремятся к выработке идеалов, определению основных целей, которые помогают найти свое место в жизни, выбрать профессию, личностно реализоваться, раскрыв внутренний потенциал. В то же время, как отмечают А.Р. Сивцева [5] и др., на становление нравственных ценностей молодёжи влияют следующие основные факторы: внешние социальные ценности; внутренние, индивидуальные ценности. К сожалению, данные факторы могут вступать в конфликт. Особенно часто это случается в период юности, когда молодёжь получает профессию, обучается в системе среднего и высшего образования. Если внутренний конфликт между ценностями происходит, то это приводит к дезориентации личности в мире ценностей людей. Как следствие этих процессов, возникает асоциальное поведение, склонность к правонарушениям, экстремизму. В этой связи система образования РФ направлена на предотвращение подобных негативных проявлений в молодежной среде. Тем самым образовательный процесс современного вуза должен строиться на основе общечеловеческих нравственных ценностей.

На основании вышеизложенного деятельность врачей сводится к обеспечению сохранения жизни и здоровья пациентов, предотвращению заболеваний и уменьшению страданий. Эта миссия медицинских работников относится ко всем людям, независимо от таких критериев, как социальный статус, политические взгляды, религия, пол, возраст, раса, национальность. Все это объясняет актуальность духовно-центрированной направленности врачебной деятельности, которая определяет высокий уровень нравственности врача и его личностные качества.

Цель данной статьи заключается в исследовании такой важной категории в профессиональном образовании, как профессионально-нравственные ценности будущих врачей, а также процесса формирования этих ценностей в процессе обучения в медицинском вузе.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– представить сущностную характеристику термина «профессионально-нравственные ценности»;

– определить основные принципы формирования профессионально-нравственных ценностей у студентов.

В ходе исследования автором применялись следующие методы:

– изучение профессиональной литературы, посвященной тематике исследования;

– анализ процесса ценностного развития личности во время обучения в медицинском вузе.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах проанализирован процесс формирования высококвалифицированного специалиста медицинского профиля, обладающего не только профессиональными навыками, но и полноценным личностно-ценностным фундаментом.

Теоретическая значимость состоит в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость состоит в анализе процессе формирования у будущих врачей профессионально-нравственных ценностей.

Формирование и постоянное профессиональное и личностно-ценностное развитие врачей, бесспорно, влияет на уровень качества оказываемых ими профессиональных услуг. Очень важным является его адекватное нравственно-этическое восприятие и оценка себя и окружающих коллег. Профессионально-нравственные ценностные установки будущих врачей, обучающихся в медицинских вузах, находятся на одной из высших ступеней, так как врачебная деятельность складывается не только из основ профессии, но и из нравственных ценностей будущих работников сферы здравоохранения.

Надо отметить, что на этапе профессиональной подготовки в вузе появляется возможность определения проблем в личностно-нравственных устоях, а это снижает качество образовательной деятельности студентов. Поэтому изучение и корректировка процесса формирования и развития ценностных ориентаций будущих врачей в ходе обучения в вузе способствует в значительной степени снижению негативного потенциала деформации личностной ориентации студентов. Это служит основным фактором, приводящим к совершенствованию процесса формирования адекватного комплекса профессионально-нравственных ценностей у студентов – будущих врачей. Крайне важным является обеспечение необходимых условий и возможностей для формирования устойчивых ценностных приоритетов в процессе подготовки студентов-медиков в вузе. Поэтому весьма актуальным вопросом на текущий день является разработка целостной концепции формирования и развития системы профессионально-нравственных ценностей с целью диагностирования их текущего уровня и обеспечения возможности его повышения и развития. Авторами предлагается вид теоретической модели формирования системы профессионально-нравственных ценностей, основанной на понятии функциональной триады, которая представляет собой систему формирования профессионально-нравственных ценностей в медицинском вузе, а также динамику ее функционирования в образовательной среде. Формируется ценностная составляющая образования в рамках учебно-воспитательного процесса медицинского вуза. Составные части предложенной триады представлены структурной целостностью системы профессионально-нравственных ценностей, их функциональной целостностью, а также учебно-воспитательным процессом медицинского вуза. Воспитательный процесс представляет собой специфическую динамическую систему, задающую основные параметры этической организации и функционирования врача как целостности в профессиональной среде. Система профессионально-нравственных ценностей является сложноструктурированным многоуровневым образованием и подсистемой личности будущего врача. Базовые качества, составляющие ее основу как целостности, – это интегрированность, активность и устойчивость.

Если между элементами системы профессионально-нравственных ценностей возникают различия, основанием для которых являются четкая дифференциация в потреблении ресурсов и степень защиты от сбивающих факторов профессиональной среды, на помощь приходит структурная иерархия, способствующая определению приоритетов в профессиональных взаимоотношениях. Термин «иерархия» подразумевает сложные формы субординации, систематизирующие процесс взаимодействия элементов системы профессионально-нравственных ценностей с точки зрения единого целого, а также системы с зависимостью деятельности одной ступени от деятельности следующей ступени. Это объясняется существованием структурной асимметрии, свойственной взаимодействию подсистем системы профессионально-нравственных ценностей как между собой, так и с внешними объектами.

Установление иерархического порядка является естественной необходимостью для системного взаимодействия элементов, а также для самой системы профессионально-нравственных ценностей. Такой порядок как раз возможен в пределах учебно-воспитательного процесса медицинского вуза. Л. Берталанфи, говоря о концепции иерархического порядка как фундаментальном элементе теории систем, отметил следующее: «Общая теория иерархического порядка, по всей видимости, представляет собой ключевой элемент общей теории систем».

Проблематика иерархического порядка неразрывно связана с вопросами эволюции, ароморфоза и степени организации» [1, с. 50]. На основании данной концепции можно рассматривать каждую подсистему как составную часть вышестоящей. При этом нижестоящая подчиняется вышестоящей в своих проявлениях, однако она и воздействует на свойства вышестоящей системы на основе собственных характеристик.

Одновременно наблюдается строго избирательное включение в деятельность вышестоящей системы подчиненных подсистем на основе целей деятельности, вносящих свой вклад в движение к заранее запрограммированному результату. Эта точка зрения соответствует и рациональности структуры системы профессионально-нравственных ценностей, предполагая иерархическую упорядоченность взаимосвязанных и взаимодополняемых элементов. Это подтверждается и результатами анкетирования студентов, которое позволило сформулировать десять ключевых ценностей в деятельности врача (расположены в порядке убывания важности):

– необходимость обязательного соблюдения этических норм и конфиденциальности;

– строгое следование пациентоориентированности и сочувствию;

– обладание глубокими медицинскими знаниями и следование непрерывному обучению;

– соблюдение точности и профессионализма;

– руководство этическим поведением и честностью;

– следование стандартам безопасности и гигиены;

– соблюдение коллегиальности и сотрудничества;

– проявление уважения к разнообразию и культурным различиям;

– недопущение предубеждений и дискриминации;

– приверженность к самоотдаче и стремление к совершенству.

Целостность системы определяется ее состоянием в процессе функционирования, о чем свидетельствует динамике системы. Можно сказать, что функции и свойства, определяющие поведение элементов системы профессионально-нравственных ценностей, характеризуют уникальность их структуры.

Анализируя эту структуру системы, становится возможным полноценное изучение ее поведенческих проявлений. Полноценное в том смысле, что благодаря объяснению поведения и функциональных законов, на основании характеристик структуры в качестве материального основания этого поведения становится возможным достичь высшего уровня разъяснения факторов поведения, движения и изменения объектов [2, с. 60].

Методология системного подхода характеризует функцию в качестве вида активной и притом целенаправленной деятельности биологических, социальных или технических систем и их частей [3, с.149], и в то же время как действие для достижения целей, способ проявления активности [4, с. 18].

Между тем профессиональная деятельность врача определяется реальными и весьма устойчивыми человеческими отношениями. В связи с этим систему профессионально-нравственных ценностей врача можно рассматривать как самостоятельную функцию. Однако нельзя путать функции системы профессионально-нравственных ценностей и сферы деятельности врача – задачи, решаемые с помощью определенных методов профессиональной деятельности.

Учебно-воспитательному процессу медицинского вуза, являющемуся системообразующим фактором в функционировании системы профессиональ-

но-нравственных ценностей, соответствует постановка целей, определяющих взаимодействие между подсистемами соответственно принципам системной динамики.

Это вызвано процессом включения в образовательный процесс целеобеспечивающих факторов, являющихся частями подсистемы, однако группа остальных факторов, способных влиять на достижение цели, символизируют среду.

Направленность системного взаимодействия между системой профессионально-нравственных ценностей и профессионально-педагогической средой медицинского вуза основана на их взаимоотношениях и интеграции на базе целеобеспечивающих факторов и факторов профессиональной среды.

Образовательный процесс медицинского вуза уникален в том смысле, что позволяет сохранить определенные совокупности элементов системы профессионально-нравственных ценностей, способные при изменившихся параметрах становиться системой, а в дальнейшем способствуют приближению профессиональной формы к идеальной. Авторы А.Р. Сивцева, Л.А. Гаврильева, М.Н. Лукина [5] отмечают, что формирование профессиональной этики студентов медицинского вуза происходит на основе их нравственных качеств. Специфика медицинского образования требует от студентов развития в процессе профессиональной подготовки, прежде всего, следующих качеств личности:

– сформированность профессиональной мотивации медицинского работника, основанной на нравственно-этических ценностях;
– высокая профессиональная грамотность,
– интеллектуальные и нравственные умения будущего врача,
– творческое отношение к поставленным профессиональным задачам, связанным со спасением жизни пациентов,
– толерантность;
– ответственность,
– добросовестность,
– развитая эмпатия и др. [5; 6; 7].

Хотелось бы отметить особую роль в формировании профессионально-нравственных ценностей студентов, обучающихся в медицинском вузе, такого качества, как толерантность. При этом «гуманитарная функция толерантности основывается на формировании ценностных ориентаций и интересов будущего специалиста с целью развития духовно богатой личности, умеющей противостоять технократизму и бесчеловечности. Данная функция позволяет говорить о профессиональной компетентности врача как специалиста социальной сферы» [7, с 17].

В ЮНЕСКО были сформулированы принципы воспитания толерантности, представленные в табл. 1.

В целом С.В. Чусовлянова и К.А. Левчук выделяют следующие **принципы нравственного воспитания** студентов-медиков (табл. 2).

Таким образом, учитывая необходимость самоопределения системы профессионально-нравственных ценностей личности студента, целесообразно сформулировать ключевым пунктом понимание отправных точек для самореализации и самоактуализации, которые способны адаптироваться к существующей профессиональной среде, опираясь на степень развития и динамику учебно-воспитательного процесса медицинского вуза, выступающего ресурсной базой и задающего параметры ее организации и функционирования основы.

Таблица 1

Принципы воспитания толерантности ЮНЕСКО [6]

№	Принципы
1.	– Воспитание в духе открытости и понимания других народов, многообразия их культур и истории
2.	– Обучение пониманию отказа от насилия, использованию мирных средств для разрешения разногласий и конфликтов
3.	– Привитие идеи альтруизма и уважения к другим, солидарности и сопричастности, которые базируются на осознании и принятии собственной самобытности и способности к признанию множественности человеческого существования в различных культурах и социальных контекстах

Таблица 2

Принципы нравственного воспитания студентов-медиков [7]

№	Принципы
1.	– Единство профессионального, гражданского и интеллектуально-нравственного развития личности будущего врача
2.	– Непрерывность профессиональной подготовки
3.	– Преемственность всех уровней и этапов профессиональной подготовки
4.	– Последовательность в нравственном воспитании
5.	– Координация деятельности медико-педагогических и студенческих коллективов в процессе формирования нравственных качеств будущих врачей

Многие исследователи (П.Г. Воронцов [8; 9], Л.П. Гадзаова [10]) отмечают, что формирование нравственных качеств специалистов может осуществляться успешно только в том случае, когда это будет реализовываться комплексно, средствами различных учебных дисциплин. Процесс профессионально-педагогического опосредования способствует «замещению» средового воздействия на элементы и связи системы профессионально-нравственных ценностей, стабилизирующего ее как структурно-функциональную целостность. В результате наблюдается формирование гомеостаза, выступающего динамическим постоянством структуры с рациональной взаимосвязью ее элементов и устойчивостью функций. Эти функции способствуют обеспечению целенаправленности действий (функциональная целостность) и сохранению качественного состояния состава и свойств структуры (структурная целостность) в качестве фундамента существования оптимальной системы профессионально-нравственных ценностей личности студента – будущего врача.

Библиографический список

1. Берталанфи Л. Общая теория систем — обзор проблем и результатов. *Системные исследования*. Москва, 1969: 50.
2. Смирнов С.Н. Элементы философского содержания понятия система как ступени развития познания и общественной практики. *Системный анализ и научное знание.* Москва, 1978: 60–82.
3. Кремянский В.И. *Синтез знания и проблема управления*. Москва, 1978.
4. Афанасьев В.Г. *Общество: системность, познание и управление*. Москва, 1981.
5. Сивцева А.Р., Гаврильева Л.А., Лукина М.Н. Нравственные качества студентов как основа формирования профессиональной медицинской этики. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2017; № 7: 82–87.
6. *Декларация принципов толерантности* (утверждена резолюцией 5.61 генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. Available at: http://naumova.06spb.edusite.ru/p94aa1.html
7. Чусовлянова С.В., Левчук К.А. Проблема формирования ценностей у студентов медицинского вуза в процессе профессионализации. *Волгоградский научно-медицинский журнал.* 2010; № 1 (25): 15–19.
8. Воронцов П.Г. Теоретико-методологические аспекты личностного роста профессионала в процессе этико-медицинской и физкультурно-спортивной подготовки будущего врача. *Профессиональное образование в современном мире.* 2020; № 10 (3): 4146–4160.
9. Воронцов П.Г. Соотношение профессионально-нравственной и физической культуры студентов медицинского вуза. *Теория и практика физической культуры.* 2023; № 3.
10. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.

References

1. Bertalanfi L. Obschaya teoriya sistem – obzor problem i rezul'tatov. *Sistemnye issledovaniya*. Moskva, 1969: 50.
2. Smirnov S.N. `Elementy filosofskogo soderzhaniya ponyatiya sistema kak stupeni razvitiya poznaniya i obschestvennoj praktiki. *Sistemnyj analiz i nauchnoe znanie.* Moskva, 1978: 60–82.
3. Kremyanskij V.I. *Sintez znaniya i problema upravleniya*. Moskva, 1978.
4. Afanas'ev V.G. *Obschestvo: sistemnost', poznanie i upravlenie*. Moskva, 1981.
5. Sivceva A.R., Gavril'eva L.A., Lukina M.N. Nravstvennye kachestva studentov kak osnova formirovaniya professional'noj medicinskoj `etiki. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2017; № 7: 82–87.
6. *Deklaraciya principov tolerantnosti* (utverzhdena rezolyuciej 5.61 general'noj konferencii YuNESKO ot 16 noyabrya 1995 goda. Available at: http://naumova.06spb.edusite.ru/p94aa1.html
7. Chusovlyanova S.V., Levchuk K.A. Problema formirovaniya cennostej u studentov medicinskogo vuza v processe professionalizacii. *Volgogradskij nauchno-medicinskij zhurnal.* 2010; № 1 (25): 15–19.
8. Voroncov P.G. Teoretiko-metodologicheskie aspekty lichnostnogo rosta professionala v processe `etiko-medicinskoj i fizkul'turno-sportivnoj podgotovki buduschego vracha. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; № 10 (3): 4146–4160.
9. Voroncov P.G. Sootnoshenie professional'no-nravstvennoj i fizicheskoj kul'tury studentov medicinskogo vuza. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2023; № 3.
10. Gadzaova L.P. *Razvitie nravstvenno-cennostnyh orientacij studentov vuza sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyah `etnoregional'noj sistemy obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2010.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-401-402

Ismailova N.P., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), North Caucasus Institute, Branch of All-Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: ism_nup@mail.ru*

QUANTUM TECHNOLOGIES IN EDUCATION: NEW PERSPECTIVES AND CHALLENGES. Modern professional education is faced with the need to adapt to rapidly changing technological trends. Digital quantum transformation of education is becoming an increasingly pressing issue in the modern educational context. The article examines the prospects and challenges of using quantum technologies in modern education. The author notes that quantum technologies are at an early stage of development, and their implementation in education may require quite a lot of time and resources. Likewise, teachers and students may encounter difficulties associated with mastering new concepts, educational programs and tools of quantum technologies. Therefore, it is necessary to develop adapted programs and educational materials for more effective use of quantum technologies in the field of professional and higher education. To this end, it is necessary to involve representatives of companies and employers in the development of the program and consult with them about the requirements and results of the training. For professionally oriented training, students must be included in the training program for educational, industrial internships, internships and projects with real customers.

Key words: **quantum technologies, quantum communications, quantum programming, quantum cryptography, quantum modeling, quantum software products, secure information educational environment**

Н.П. Исмаилова, *канд. физ.-мат. наук, Северо-Кавказский Институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции, г. Махачкала, E-mail: ism_nup@mail.ru*

КВАНТОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ

Современное профессиональное образование сталкивается с необходимостью адаптироваться к быстро изменяющимся технологическим трендам. Цифровая квантовая трансформация образования становится все более актуальной проблемой в современном образовательном контексте. В статье рассматриваются перспективы и вызовы применения квантовых технологий в современном профессиональном образовании. Автор отмечает, что квантовые технологии находятся на ранней стадии развития, и их внедрение в образование может потребовать достаточно много времени и ресурсов. Также преподаватели и студенты могут столкнуться с трудностями, связанными с освоением новых концепций, образовательных программ и инструментов квантовых технологий. Поэтому необходимо разработать адаптированные программы и учебные материалы для более эффективного использования квантовых технологий в сфере профессионального и высшего образования. С этой целью необходимо привлекать представителей компаний и работодателей в процесс разработки программы и консультироваться с ними по поводу требований и результатов подготовки. Для профессионально ориентированной подготовки студентов необходимо включать в программу подготовки образовательных, производственных практик, стажировок и проектов с реальными заказчиками.

Ключевые слова: **квантовые технологии, квантовые коммуникации, квантовое программирование, квантовая криптография, квантовое моделирование, квантовые программные продукты, безопасная информационная образовательная среда**

Квантовые технологии стремительно входят в нашу жизнь и необратимо изменяют ее в сторону технологического прогресса. Они делают наше общество более устойчивым и безопасным. Масштабы изменений трудно прогнозировать на сегодняшнем достаточно раннем уровне развития. Но даже на этом уровне развития мы можем говорить о неизбежном квантовом превосходстве в науке, технологии, образовании. В основе квантовых технологий лежат квантовые компьютеры, которые обеспечили новый виток в эволюции компьютерных технологий.

Если наша образовательная система будет медлить с их применением, мы можем остаться за бортом прогрессивного развития общества. Квантовые технологии требуют не только трансформации в образовательной системе, но и создания новых моделей обучения и поддержки новаторских идей и разработок. Квантовые технологии предлагают новые возможности для создания безопасной образовательной среды, улучшения образовательного процесса, визуализации сложных концепций, обеспечивая более эффективное и глубокое усвоение знаний, развитие критического мышления и аналитических навыков у студентов [1]. Внедрение квантовых технологий в образование позволит готовить студентов к новым возможностям в области науки, технологий, квантовой инженерии и квантового программирования.

Цель исследования: изучение влияния квантовых технологий на образовательный процесс.

Задачи исследования:

– анализ улучшения качества образования на основе применения квантовых технологий,
– развитие когнитивных навыков и творческого мышления студентов,
– оценка эффективности квантовых технологий в образовании,
– выявление проблем, связанных с использованием и внедрением квантовых технологий в образовательных учреждениях.

Научная новизна заключается в разработке адаптивных программ и методик использования квантовых технологий в образовательных учреждениях; в исследовании уровня готовности образовательной системы к внедрению кантовых технологий. Предложено ввести в учебный процесс специализированный курс по выбору и предоставить студентам возможность выбрать эти курсы в качестве дополнительных или специализированных предметов по квантовой информатике, квантовой криптографии.

Теоретическая значимость исследования: проведенное исследование может создать основы для дальнейшего изучения и разработок по данной теме.

Практическая значимость данного исследования: для успешного применения квантовых технологий в образовании в рамках программы цифровой трансформации образования в СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России) разработаны и проведены лекции и семинары для студентов и преподавателей с приглашением ведущих специалистов, инженеров, преподавателей инженерной физики Даггосуниверситета по основам квантовой физики, базовых принципов квантовых технологий. Предложено ввести специализированный курс по выбору и предоставить студентам возможность выбрать эти курсы в качестве дополнительных или специализированных предметов по квантовой информатике, квантовой криптографии. Эти лекции базировались на серии лекций MIT Quantum Computing for the Determined (ttps://quantum.country/qcvc). Они проводились с целью вовлечения студентов в исследовательскую деятельность по квантовым технологиям, участия в проектах, стартапах и исследовательских программах, проводимых научными группами, лабораториями, работающими в СКИ ВГУЮ (РПА Минюста России).

Квантовые технологии открывают огромные перспективы применения в образовании. Выделим основные, на наш взгляд, направления:

1. Квантовые коммуникации. Обеспечение безопасной передачи информации и обмена знаниями в информационной образовательной среде [2].

2. Доступ к квантовым лабораториям для проведения экспериментов при использовании удаленного управления и обмена квантовыми данными.

3. Развитие квантового программирования. Использование квантовых алгоритмов в образовательных целях и внедрение квантового программирования в учебный процесс позволит обучать студентов программированию и решению сложных задач на квантовых компьютерах.

4. Улучшение расчетных, аналитических и прогностических возможностей. Квантовые компьютеры могут обрабатывать данные с большой скоростью. Это позволит студентам, преподавателям, ученым проводить более сложные математические, физические расчеты, задачи прогнозирования квантовых процессов и явлений. Квантовые технологии могут быть использованы для решения сложных задач и создания новых инновационных решений в различных областях человеческой деятельности.

5. Развитие квантовой криптографии. Квантовое шифрование и аутентификация могут быть использованы для обеспечения конфиденциальности и целостности данных [3]. Квантовая криптография может быть использована при безопасной передаче результатов сдачи ОГЭ, ЕГЭ. Обучение студентов квантовой криптографии позволит им изучать основные принципы и развивать навыки работы с современными системами шифрования и кодирования информации.

6. Квантовое моделирование. Это процесс создания и использования моделей, основанных на принципах квантовой физики, для описания и анализа процессов и явлений. Квантовое модерирование описывает процессы на основе квантовых состояний, волновых функций, суперпозиции состояний и взаимодействия. Квантовое моделирование может быть применено в различных областях науки и техники, в частности для моделирования квантовых систем и процессов. Студентам необходимо изучить основы квантового моделирования, программные инструменты для его реализации [4]. Некоторые из них включают в себя квантовые компьютерные пакеты, такие как MatLab, Python, Qiskit и другие.

7. Квантовая телепортация и квантовая связь могут обеспечить мгновенную и надежную передачу данных между учебными заведениями и участниками образовательного процесса, даже если они находятся на значительном расстоянии друг от друга [5].

Следует отметить, что квантовые технологии находятся на ранней стадии развития, и их внедрение в образование может потребовать достаточно много времени и ресурсов. Также преподаватели и студенты могут столкнуться с трудностями, связанными с освоением новых концепций, образовательных программ и инструментов квантовых технологий. Поэтому необходимо разработать адаптированные программы и учебные материалы для более эффективного использования квантовых технологий в сфере среднего профессионального и высшего образования [6].

Министерству высшего образования и науки РФ необходимо разработать ФГОС в области квантовых коммуникаций. Проблема дефицита кадров стоит остро во всей ИТ-индустрии по многим направлениям. В то же время одной из отличительных черт современного образования является практикоориентированность, изучение и анализ рынка труда и подготовка соответствующих специалистов [7]. При формировании образовательных программ необходимо максимально учесть запросы работодателя. Для уменьшения зазора между студентами и работодателем в образовательных программах рекомендуется использовать следующие подходы:

В первую очередь необходимо привлекать представителей компаний и работодателей в процесс разработки программы и консультироваться с ними по поводу требований и результатов подготовки. Это поможет учебным заведениям учесть актуальные потребности рынка труда и подготовить выпускников, которые будут соответствовать требованиям работодателей.

Во-вторых, для практической подготовки студентов необходимо включать в программу подготовки образовательных, производственных практик, стажировок и проектов с реальными заказчиками.

В-третьих, образовательные программы должны быть гибкими и быстро реагировать на изменения в требованиях работодателей. Необходимо также включать в программы возможность дополнительного обучения и повышения квалификации. В условиях быстрого развития квантовых технологий и требований рынка труда необходимо обновлять программы регулярно.

Применение квантовых технологий в образовании сдерживается рядом проблем, с которыми сталкиваются образовательные учреждения, а именно:

– ограничением доступности, квантовые технологии требуют доступа к специализированным вычислительным ресурсам, квантовым компьютерам, что может быть недоступным для многих учебных заведений из-за дороговизны;

– недостаточной разработанностью учебного материала по квантовым технологиям, что может затруднить процесс обучения;

– высокая стоимость квантовых компьютеров, квантовых технологий, это является серьезной проблемой для учебных заведений с ограниченным государственным финансированием;

– лимитированное количество специалистов в данной сфере – мало специалистов, которые могли бы разработать образовательные программы и эффективно обучать студентов, готовить специалистов по квантовым технологиям.

В апреле 2024 года будет проведена научно-практическая конференция «Квантовые технологии и новые вызовы», в которой будут обсуждены последние достижения, перспективы и проблемы в области квантовых технологий. Целью данной конференции является предоставление площадки для ученых, инженеров, специалистов в данной области, а также юристов. Применения квантовых технологий диктует необходимость решения ряда правовых вопросов и вызовов, связанных с их разработкой, использованием и распространением [8]. Наиболее сложными из них являются вопросы защиты интеллектуальной собственности в области квантовых технологий, патентование квантовых алгоритмов, компьютерных программ и устройств, кибербезопасности. Квантовые компьютеры представляют угрозу взлома существующих криптографических систем и информационной безопасности. Все эти вызовы требуют неотлагательного правового регулирования и разработки законов, стандартов, норм, правил для обеспечения правовой защиты и этического использования квантовых технологий [9]. Необходимо подчеркнуть, что квантовые технологии открывают обществу уникальные возможности, но наряду с этим вызывают также и новые вызовы для правовых систем и общества в целом. Для решения этих вызовов правительства компании и академические круги должны работать совместно и гарантировать, что квантовые технологии будут использоваться на благо общества и защиту конфиденциальности и безопасности данных. Для обеспечения правового регулирования данной отрасли авторы работы [10] предлагают разработать «Концепцию нормативного правового регулирования отрасли квантовых коммуникаций в Российской Федерации». На наш взгляд, важный механизмом государственного регулирования развития квантовых технологий в нашей стране является государственное финансирование поддержки проектов в сфере квантовых технологий, коммуникаций.

Проведённый анализ правового регулирования отрасли квантовых технологий, квантовых коммуникаций в России позволяет сделать вывод о том, что оно находится на ранней стадии развития и пока еще не имеет четких и общепризнанных стандартов и нормативов. Если в российском законодательстве будут созданы необходимые условия для эффективного внедрения квантовых технологий, то это, несомненно, приведет к кардинальным изменениям во всех сферах жизнедеятельности, улучшению качества жизни людей, повышению конкурентоспособности страны на международном уровне.

Однако для успешного внедрения квантовых технологий необходимо создать не только законодательную базу, но и инфраструктуру, специализированные учебные и научные центры, а также способствовать развитию научного потенциала и привлекать талантливых специалистов в данную область; активно участвовать в международных научных исследованиях, осуществляющих разработку квантовых технологий.

Библиографический список

1. Роберт И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования. *Информатизация образования и науки*. 2020; № 3 (47): 3–16.
2. Княжев Ф.Р. Современные квантовые технологии для безопасного обмена данными. *Столыпинский вестник*. 2023; № 1: 189–196.
3. Корольков А.В. О некоторых прикладных аспектах квантовой криптографии в контексте развития квантовых вычислений и появления квантовых компьютеров. *Вопросы кибербезопасности*. 2015; № 1 (9): 7–13.
4. Зуев А.В., Макеева И.А., Медведев В.А. и др. Реализация возможностей искусственного интеллекта в образовании с применением квантовых компьютеров. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2022; № 2 (204): 162–166.
5. Сухоручкина И.Н. Квантовые коммуникационные сети в инфраструктуре связи. *Россия: тенденции и перспективы развития.* Ежегодник. Москва, 2021: 407–415.
6. Колоскова Г.А. Цифровая образовательная среда вуза как условие формирования профессиональных компетенций студентов. *Вопросы методик преподавания в вузе*. 2021; Т. 10, № 37: 99–106.
7. Казаева Е.А., Глухенькая Н.М., Каленова А.Г. Цифровизация учебного процесса в вузе: анализ динамики отношения студентов к различным формам проведения учебных занятий. *Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России*. 2022; Т. 11, № 2: 30–34.
8. Наумов В.Б., Станковский Г.В. Правовые аспекты квантовых коммуникаций: новые горизонты. *Пробелы в российском законодательстве*. 2019; № 4: 235–239.
9. Полякова Т.А., Минбалеев А.В., Кроткова Н.В. Развитие науки информационного права и правового обеспечения информационной безопасности: формирование научной школы информационного права (прошлое и будущее). *Государство и право*. 2021; № 12: 97–108.
10. Поляков Т.А., Минбалеев А.В., Наумов В.Б. Правовое регулирование квантовых коммуникаций в России и в мире. *Государство и право*. 2022; № 15: 104–114.

References

1. Robert I.V. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovaniya. *Informatizaciya obrazovaniya i nauki*. 2020; № 3 (47): 3–16.
2. Knyazhev F.R. Sovremennye kvantovye tehnologii dlya bezopasnogo obmena dannymi. *Stolypinskij vestnik*. 2023; № 1: 189–196.
3. Korol'kov A.V. O nekotoryh prikladnyh aspektah kvantovoj kriptografii v kontekste razvitiya kvantovyh vychislenij i poyavleniya kvantovyh komp'yuterov. *Voprosy kiberbezopasnosti*. 2015; № 1 (9): 7-13.
4. Zuev A.V., Makeeva I.A., Medvedev V.A. i dr. Realizaciya vozmozhnostej iskusstvennogo intellekta v obrazovanii s primeneniem kvantovyh komp'yuterov. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2022; № 2 (204): 162–166.
5. Suhoruchkina I.N. Kvantovye kommunikacionnye seti v infrastrukture svyazi. *Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya.* Ezhegodnik. Moskva, 2021: 407-415.
6. Koloskova G.A. Cifrovaya obrazovatel'naya sreda vuza kak uslovie formirovaniya professional'nyh kompetencij studentov. *Voprosy metodik prepodavaniya v vuze*. 2021; T. 10, № 37: 99–106.
7. Kazaeva E.A., Gluhen'kaya N.M., Kalenova A.G. Cifrovizaciya uchebnogo processa v vuze: analiz dinamiki otnosheniya studentov k razlichnym formam provedeniya uchebnyh zanyatij. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2022; T. 11, № 2: 30–34.
8. Naumov V.B., Stankovskij G.V. Pravovye aspekty kvantovyh kommunikacij: novye gorizonty. *Probely v rossijskom zakonodatel'stve*. 2019; № 4: 235-239.
9. Polyakova T.A., Minbaleev A.V., Krotkova N.V. Razvitie nauki informacionnogo prava i pravovogo obespecheniya informacionnoj bezopasnosti: formirovanie nauchnoj shkoly informacionnogo prava (proshloe i buduschee). *Gosudarstvo i pravo*. 2021; № 12: 97-108.
10. Polyakov T.A., Minbaleev A.V., Naumov V.B. Pravovoe regulirovanie kvantovyh kommunikacij v Rossii i v mire. *Gosudarstvo i pravo*. 2022; № 15: 104–114.

Статья поступила в редакцию 03.02.23

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-403-405

Kurpesheva A.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Speech Communications, Astrakhan State Technical University (Astrakhan, Russia), E-mail: irgalusha777@mail.ru*
Iblyaminova M.R., *senior teacher, Department of Foreign Languages and Speech Communications, Astrakhan State Technical University (Astrakhan, Russia), E-mail: mary4613@mail.ru*

INVARIANT STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SEAFARER. The peculiarities of navigators' labor functions determine the structure of a seafarer's foreign language communicative competence (FCC) among students in the further professional training program "Business English for Seafarers" in terms of its objective and content components. FCC is considered as a personal quality of the subject of foreign language speech activity, which determines their readiness to carry out speaking, writing, listening, reading/translating as forms of foreign language communication. The structure of a seafarer's FCC in this study is based on an invariant as a systemic-structural formation consisting of five functionally interrelated components: value-semantic, motivational, instrumental, individual-psychological and conative, and an invariant structure of the FCC of a technical university graduate has been developed based on the language, speech and sociocultural sub-competences.

Key words: **foreign language communicative competence, further professional training, seafarer, invariant, sub-competence**

А.И. Курпешева, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», г. Астрахань, E-mail: irgalusha777@mail.ru*
М.Р. Ибляминова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», г. Астрахань, E-mail: mary4613@mail.ru*

ИНВАРИАНТНАЯ СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОРЯКА

Особенности трудовых функций судоводителей определяют структуру иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) моряка слушателей дополнительной профессиональной программы «Деловой английский для моряков» в части ее целевого и содержательного компонентов. ИКК рассматривается как личностное качество субъекта иноязычной речевой деятельности, определяющее его готовность осуществлять говорение, письмо, аудирование, чтение/перевод как формы иноязычного общения. В основу структуры ИКК моряка в данном исследовании положен инвариант как системно-структурное образование, состоящее из пяти функционально взаимосвязанных компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного, инструментального, индивидуально-психологического и конативного, и разработана инвариантная структура ИКК выпускника современного технического вуза на основе языковой, речевой и социокультурной субкомпетентностей.

Ключевые слова: **иноязычная коммуникативная компетентность, дополнительная профессиональная программа, моряк, инвариант, субкомпетентность**

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью качественной профессиональной подготовки судоводителя в системе высшего и дополнительного профессионального образования, ведущей к формированию его готовности к успешному выполнению видов и решению задач профессиональной деятельности [0]. При этом специфические, «особые», «измененные», как говорят психологи, условия работы человека в море предъявляют высокие требования к личности (личностным качествам, ресурсам) профессионала, сформированности его коммуникативной компетентности.

Психологические особенности профессиональной деятельности судоводителей связаны с относительной социальной изоляцией, неразделенностью бытовой и производственной сфер и жизни и деятельности на судне во время длительных рейсов, круглосуточным режимом работы, вахтовой организацией труда, наличием уставной системы отношений [0; 0 и др.].

О.А. Истомина пишет о том, что негативное воздействие социальной изоляции определяется утратой важных психических связей (с родными, близкими, друзьями), целого ряда социальных ролей («ролевая депривация»), сужением сфер активности личности, разрывом связей с привычными социальными институтами, процессами, ритмами, характерными для обычной жизни вне рейсов, резким сужением близкого окружения (общение с одними и теми же людьми на физически ограниченном пространстве судна), нехваткой «психологических событий», сенсорным, информационным голодом [0, с. 42].

Все эти особенности профессиональной деятельности находят свое отражение в структуре иноязычной коммуникативной компетентности моряка и определяют специфику структуры формирования этого качества у слушателей ДПП «Деловой английский для моряков» в части ее целевого и содержательного компонентов.

Цель данной статьи заключается в исследовании структуры иноязычной коммуникативной компетентности моряка.

Задачи, решение которых определяет достижение цели исследования, выглядят следующим образом:

− изучить содержание термина «иноязычная коммуникативная компетентность», представленное в отечественной и зарубежной научно-педагогической литературе;

− определить инвариантную структуру иноязычной коммуникативной компетентности моряка;

− разработать содержание иноязычной коммуникативной компетентности моряка на основе субкомпетенций.

В процессе исследования автором статьи использовались следующие методы:

− анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования;

− изучение опыта формирования иноязычной коммуникативной компетентности моряков на базе Астраханского государственного технического университета.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней разработана инвариантная структура иноязычной коммуникативной компетентности моряка на основе языковой, речевой и социокультурной субкомпетентностей.

Теоретическая значимость определяется описанием содержания обозначенных субкомпетентностей.

Практическая значимость статьи заключается в применении разработанной инвариантной структуры иноязычной коммуникативной компетентности в процессе подготовки моряков на базе Астраханского государственного технического университета.

Анализ литературы показывает, что ИКК − сложная, многокомпонентная, междисциплинарная категория, определяемая в научной литературе на основе большого числа различных дефиниций; описание содержания этого понятия имеет нестрогий характер и отличается по составу, объему, семантической и логической структуре [0 и др.]. В данной статье предпринимается попытка систематизировать исследования, посвященные сущности и структуре ИКК. М.Д. Ильязова отмечает, что если компетентность рассматривается как способность, то, скорее всего, речь идет о способностях как о любых проявлениях возможностей человека [0]. В научно-педагогической литературе описывается так называемый дифференциальный подход, согласно которому способности – это индивидуально-психологические отличительные особенности, которые нельзя сводить к знаниям, умениям и навыкам. Одновременно такие особенности определяют то, насколько легко и быстро человек обучается новым способам и приемам деятельности (Б.М. Теплов) [цит. по: 0]. В своем исследовании мы вслед за М.Д. Ильязовой будем придерживаться этой точки зрения, включая в индивидуально-психологическую основу способности иноязычной коммуникативной компетентности.

Результаты анализа исследований позволили определить иноязычную коммуникативную компетентность выпускника ДПП «Деловой английский для моряков» следующим образом: это личностное качество субъекта иноязычной речевой деятельности, определяющее его готовность к говорению, письму, аудированию, чтению или переводу на иностранном языке.

Изучение компонентов ИКК у представителей тех или иных профессий велись в российской и зарубежной науке достаточно давно: это и педагогическая психология, и теория и методика профессионального образования, и методика преподавания иностранного языка. При описании структуры иноязычной коммуникативной компетентности специалиста в научной литературе описаны как ключевые компоненты ИКК, то есть необходимые и достаточные аспекты функционирования ИКК (по М.Д. Ильязовой) [0], так и компоненты ИКК как части целого, обладающие свойствами всего целого (субкомпетентности).

Для описания структуры компетентности/компетенции М.Д. Ильязова предлагает использовать новый теоретический конструкт – «инвариант» как многокомпонентное профессионально-личностное качество будущего специалиста. Это системно-структурное образование, состоящее из пяти взаимосвязанных компонентов. Инструментальный компонент – это знания, умения и навыки. Мо-

Таблица 1

Содержание инвариантов субкомпетентностей ИКК выпускника ДПП «Деловой английский для моряков»

Субкомпетентность 1 (языковая)		
Инвариантные компоненты субкомпетентности		Содержание
1. Мотивационный		стремление к овладению профессиональным АЯ, стремление функционально грамотно осуществлять все виды речевой деятельности; стремление к совершенствованию коммуникативной деятельности на каждой стадии развития экипажа судна как социальной группы
2. Ценностно-смысловой		активное положительное отношение к функциональной грамотности, осознание важности диалога культур; этика профессиональной коммуникации, ответственность за результаты профессиональной коммуникативной в условиях субординации, уставной системы отношений
3. Инструментальный	*Знания*	словарный состав, знания о словарном составе, формообразовании, грамматические признаки слов, словосочетаний, предложений, текстов на иностранном языке; способы связи речи посредством слов, словосочетаний, предложений, знание языковых средств выражения эмоций согласно ситуации общения; знание особенностей, присущих разным типам дискурсов представителей всех профессиональных групп экипажа судна
	Умения	использование фонетических, орфографических, лексических правил АЯ; формирование цепи грамматических фраз; интерпретация и порождение высказываний
	Навыки	отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения
4. Индивидуально-психологический (способности)		коммуникативные способности, настойчивость, упорство и целеустремленность в изучении иностранного языка; способность к восприятию и анализу информации; эмпатия, толерантность
5. Конативный		способность мобилизовать свой потенциал, проявить его в ситуациях речевой профессиональной деятельности
Субкомпетентность 2 (речевая)		
1. Мотивационный		стремление к эффективной передаче информации, к совершенствованию коммуникативной деятельности на каждой стадии развития экипажа судна как социальной группы
2. Ценностно-смысловой		этика профессиональной коммуникации, ответственность за результаты профессиональной коммуникативной деятельности; активное положительное отношение к социально-психологическому климату в экипаже судна
3. Инструментальный	*Знания*	знание направленности речи, лексических приемов изложения, способов связи речи посредством слов, словосочетаний, предложений, знание языковых средств выражения эмоций в соответствии с ситуацией общения; знание особенностей, присущих разным типам дискурсов представителей всех профессиональных групп экипажа судна
	Умения	умение организовывать речь; выстраивать её логично, последовательно и убедительно, использовать адекватные коммуникативной ситуации речевые стратегии, помогающие понять и достичь когерентности; компенсаторные умения
	Навыки	Навыки отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения
4. Индивидуально-психологический (способности)		умение ставить задачи и добиваться цели, подвижность нервной системы, произвольное запоминание
5. Конативный		способность мобилизовать свой потенциал, проявить его в ситуациях речевой профессиональной деятельности
Субкомпетентность 3 (социокультурная)		
1. Мотивационный		стремление взаимодействовать с другими, к оптимальному выбору, использованию и преобразованию языковых форм в соответствии с социокультурным контекстом на каждой стадии развития поликультурного многонационального состава экипажа судна как социальной группы в условиях существования этнических стереотипов, разницы национальных менталитетов
2. Ценностно-смысловой		этика профессиональной коммуникации, ответственность за результаты профессиональной коммуникативной коммуникации; осознание взаимозависимости и целостности мира, необходимости межкультурного сотрудничества; толерантное отношение к представителям другой культуры, их традициям, обычаям и взглядам, при этом знание и уважение особенностей своей культуры в контексте культур других народов и мировой культуры в целом
3. Инструментальный	*Знания*	знание этикетных норм межкультурного общения; знание, касающееся использования языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в других культурах и общностях; семантических особенностей слов и выражений, знание языковых средств выражения эмоций в соответствии с ситуацией общения; знание особенностей, присущих разным типам дискурсов представителей разных культур и профессиональных групп экипажа судна
	Умения	умение наладить адекватные поставленной задаче отношения с коллегами, руководством, подчиненными с соблюдением этикетных норм межкультурного общения; умение выбирать адекватные способы передачи информации с учетом социально-культурного контекста
	Навыки	навыки участия в профессионально ориентированных интернет-форумах, межкультурных проектах, конкурсах, олимпиадах
4. Индивидуально-психологический (способности)		толерантность, эмпатичность, способность к преодолению психологических барьеров
5. Конативный		умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения

тивационный компонент –побуждение и стремление к деятельности. Ценностно-смысловой компонент – направленность личности. Индивидуально-психологический компонент – это личностные качества, которые определяют успешность и быстроту освоения деятельности. Конативный компонент – это механизмы саморегуляции [0, с. 12].

Следующим этапом стало исследование теоретических основ определения перечня инвариантов или субкомпетентностей ИКК моряка-выпускника ДПП «Деловой английский для моряков». Анализ представленных в научной литературе определений субкомпетентностей/компетенций ИКК позволил выявить в ее структуре языковую (лингвистическую); социолингвистическую; социокультурную; дискурсивную и стратегическую субкомпетентности. Идея консолидировать компетенции и представить их комплекс в более сжатом виде, но без нарушения логики и целостности, принадлежит профессору В.В. Сафоновой. При таком подходе выделяются три субкомпетентности/компетенции: языковая, речевая и социокультурная. Представленный комплекс субкомпетентностей, на наш взгляд, является необходимой и достаточной инвариантной структурой ИКК выпускника современного неязыкового вуза [0; 0].

Сопоставление функциональных возможностей субкомпетентностей с требованиями профессиональной деятельности судового специалиста позволило выделить необходимый и достаточный перечень субкомпетентностей ИКК выпускника ДПП «Деловой английский для моряков». Инвариант каждой субкомпетентности ИКК включает следующие компоненты: мотивационный, ценностно-смысловой, инструментальный, индивидуально-психологический и конативный (табл. 1).

– **Субкомпетентность 1 (языковая)** – готовность эффективно применять средства языка, фонетические, орфографические, лексические правила английского языка (АЯ) в профессиональной коммуникации во всех видах речевой деятельности на иностранном языке.

– **Субкомпетентность 2 (речевая)** – готовность применять АЯ в профессиональной коммуникации во всех видах речевой деятельности на иностранном языке.

– **Субкомпетентность 3 (социокультурная)** – готовность выстраивать собственное речевое и неречевое поведение в соответствии с особенностями страны в профессиональной коммуникации во всех видах речевой деятельности на иностранном языке.

Завершая исследование, необходимо сделать акцент на том, что владение иностранным языком для современного моряка – необходимость, связанная с особенностями работы. Большую часть времени они проводят за границей и должны уметь общаться с местными жителями, заказчиками и администрацией порта. Иноязычная коммуникативная компетентность моряка – это сложная, многокомпонентная, междисциплинарная категория, определяемая в научной литературе на основе большого числа различных дефиниций; описание содержания этого понятия имеет нестрогий характер и отличается по составу, объему, семантической и логической структуре. Безусловно, средствами иностранного языка необходимо проводить большую работу и по профессионально-личностному развитию будущих моряков [8; 9; 10]. С этой целью необходимо использовать весь арсенал современных средств обучения – мультимедиа-, информационные, интернет-технологии. При этом особенно важно, чтобы сами вузовские преподаватели в образовательном процессе умели перестраиваться в соответствии с новой ролью, которую они выполняют, реализуя субъект-субъектный подход в обучении [11; 12].

Иноязычная коммуникативная компетентность моряка включает следующие субкомпетентности: языковую, речевую, социокультурную. Они, в свою очередь, включают в себя ценностный, инструментальный, мотивационный, индивидуально-психологический, конативный компоненты.

Библиографический список

1. Столяренко Л.Д. *Психология и педагогика для технических вузов*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианов Т.М. *Теория обучения:* учебное пособие. Москва: ВЛАДОС, 2011.
3. Истомина О.А. Социально-психологические особенности морских экипажей в условиях длительных рейсов. *Транспорт Российской Федерации*. 2007; № 12: 41–43.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования. *Высшее образование сегодня*. 2003; № 5: 39.
5. Ильязова М.Д. *Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2011.
6. Курпешева А.И. *Формирование инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности в процессе самостоятельной работы студента технического вуза.* Автореферат диссертации …кандидата педагогических наук. Махачкала, 2013.
7. Курпешева А.И. Иноязычная коммуникативная компетентность выпускника технического вуза: сущность и инвариантная структура. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 3: 65–67.
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.
9. 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.
10. Гадзаова Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 52–55.
11. Августа Е.Н., Белозерова Ю.М., Богомазова А.А. и др. *Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации*. Москва, 2022.
12. Сорокопуд Ю.В., Канюк А.С., Дудаев Г.С.Х. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 332–334.

References

1. Stolyarenko L.D. *Psihologiya i pedagogika dlya tehnicheskih vuzov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004.
2. Ibragimov G.I., Ibragimova E.M., Andrianov T.M. *Teoriya obucheniya:* uchebnoe posobie. Moskva: VLADOS, 2011.
3. Istomina O.A. Social'no-psihologicheskie osobennosti morskih `ekipazhej v usloviyah dlitel'nyh rejsov. *Transport Rossijskoj Federacii*. 2007; № 12: 41–43.
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2003; № 5: 39.
5. Il'yazova M.D. *Formirovanie invariantov professional'noj kompetentnosti studenta: situacionno-kontekstnyj podhod*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2011.
6. Kurpesheva A.I. *Formirovanie invariantov inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti v processe samostoyatel'noj raboty studenta tehnicheskogo vuza.* Avtoreferat dissertacii …kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2013.
7. Kurpesheva A.I. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentnost' vypusknika tehnicheskogo vuza: suschnost' i invariantnaya struktura. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 3: 65–67.
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.
9. 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.
10. Gadzaova L.P. Obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze sredstvami sovremennyh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 52–55.
11. Avgusta E.N., Belozerova Yu.M., Bogomazova A.A. i dr. *Social'naya rol' prepodavatelej vuzov v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2022.
12. Sorokopud Yu.V., Kanyuk A.S., Dudaev G.S.H. Organizaciya `effektivnogo kommunikativnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v processe realizacii idej gumanisticheskoj obrazovatel'noj paradigmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 332–334.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-405-408

Piven I.D., *postgraduate, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: pivelia.st@yandex.ru*
Polozova T.P., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Psychology, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: t.aisuvakova@mmu.ru*
Gazieva M.Z., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Institute of Pedagogy, Psychology and Defectology, Head of Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUES IN CONJUNCTION WITH INTERACTIVE DIGITAL SERVICES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. Vocabulary is one of the important elements in learning English. Based on a preliminary study, first-year students of the International College of Arts and Communications (IGUMO MKIK) mastering the foreign language program in the second semester faced problems with vocabulary assimilation. These difficulties are directly related to two indicators: firstly, their vocabulary was low. Secondly, the students had no motivation in the educational process. To overcome this problem, in our study we decided to test the effectiveness of using one of the most effective mnemonic techniques, namely the use of flash cards, together with the use of digital technologies. The purpose of this study is to consider the effectiveness of teaching English vocabulary and motivation of first-year students of IGUMO MKIK using the above-mentioned pedagogical techniques. When collecting data, we used qualitative and quantitative methods. Methods for obtaining high-quality data: survey, input testing, creation of the main and experimental groups, observation, final testing and analysis of the data obtained. We plan to analyze quantitative data by searching and comparing the average scores of the entrance and final tests. In the study, we tried to prove that students can learn more words with less effort if they use our methodology.

Key words: **teaching, mnemonic techniques, digital technologies, vocabulary training, online flashcards, flashcards**

И.Д. Пивень, *аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: pivelia.st@yandex.ru*
Т.П. Полозова, *канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: t.aisuvakova@mmu.ru*
М.З. Газиева, *канд. психол. наук, доц., Институт педагогики, психологии и дефектологии, зав. каф. специальной психологии и дошкольной дефектологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ СОВМЕСТНО С ИНТЕРАКТИВНЫМИ ЦИФРОВЫМИ СЕРВИСАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Словарный запас является одним из важных элементов в обучении английскому языку. На основе предварительного исследования студенты первого курса Международного колледжа искусств и коммуникаций (ИГУМО МКИК), осваивающие программу «Иностранный язык», во втором семестре столкнулись с проблемами усвоения лексики. Данные трудности напрямую связаны с двумя показателями: во-первых, их словарный запас был низким. Во-вторых, у студентов не было мотивации в образовательном процессе. С целью преодоления данной проблемы нами предпринята попытка проверить результативность использования одного из наиболее эффективных мнемотехнических приёмов, а именно – использование флэш-карточек совместно с применением цифровых технологий. Целью данного исследования является рассмотрение эффективности обучения лексике английского языка и мотивации обучающихся первого курса ИГУМО МКИК при помощи вышеперечисленных педагогических приёмов. При сборе данных мы использовали качественные и количественные методы. Методика получения качественных данных включает опрос, входное тестирование, создание основной и экспериментальной группы, наблюдение, итоговое тестирование и анализ полученных данных. Количественные данные проанализированы путем поиска и сравнения средних баллов вступительного и итогового тестирования. В исследовании доказано, что студенты могут выучить большее количество слов, затратив при этом меньшие усилий при использовании разработанной нами методики.

Ключевые слова: **преподавание, мнемнотехнические приёмы, цифровые технологии, обучение лексике, онлайн-карточки, флэш-карточки**

Приемы мнемотехники стали активно развиваться еще в Древней Греции. В процессе профессиональной подготовки они стали применяться только в конце XX в.

Это нестандартная методика тренирует память, причём, что крайне важно, позволяет обучаемым с различным уровнем подготовки эффективно вливаться в процесс обучения.

Мнемотехника также активно развивает воображение, способствует гораздо более эффективному усвоению нового учебного материала.

В то же время по-прежнему актуальным остается вопрос об адекватном использовании приемов мнемотехники в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов различных направлений.

Как показывает анализ литературы [1–12], наиболее изученным данный вопрос является применительно к освоению иностранного или русского языка (студентами, для которых он неродной).

Родоначальник научного подхода в педагогике К.Д. Ушинский стал автором следующего утверждения: «Учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет напрасно мучиться, но свяжите 20 таких слов с картинками, и он усвоит их на лету» [9]. Стоит отметить, что данное высказывание остаётся актуальным на сегодняшний день.

Целью данного исследования является изучение возможностей использования мнемотехнических приёмов совместно с цифровыми технологиями в процессе обучения лексике английского языка и мотивации обучающихся.

Задачи исследования:

- изучить понятие «мнемотехника»;
- рассмотреть дидактические возможности мнемотехнических приёмов в процессе профессиональной подготовки;
- показать возможности цифровых технологий в процессе обучения студентов иностранному языку.

Научная новизна статьи заключается в том, что были определены главные подходы, принципы реализации мнемотехнических приёмов в профессиональной подготовке.

Теоретическая значимость видится в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость состоит в анализе опыта успешного использования мнемотехнических приёмов совместно с цифровыми технологиями в процессе обучения лексике английского языка и мотивации обучающихся.

Как показал анализ литературы [4], мнемотехника как научно организованная технология представлена системой запоминания «Джордано», которая было создана в 1990 г. Эта система в первую очередь направлена на запоминание точной информации и логически связанных ее элементов. Весь процесс запоминания разделяется на следующие этапы (табл. 1):

Таблица 1

Этапы запоминания информации

Этапы запоминания	Их содержимое
1 этап	Кодирование элементов информации в зрительные образы
2 этап	Собственно сам процесс запоминания
3 этап	Запоминание последовательности информации
4 этап	Закрепление информации в мозге

При этом система «Джордано» объединяет и систематизирует различные виды мнемотехник и их специфику, что делает ее особенно эффективной.

Применяемые приёмы мнемотехники в общей системе основаны на различных способах запоминания информации:

– на аудиальном запоминании,
– на визуализации,
– на кинестетическом представлении,
– на модификации информации,
– на связывании и упрощении информации.

Все они помогают построить ассоциативные цепочки с уже имеющейся информацией и быстрее запомнить новые данные.

При этом мнемотехническое запоминание, хоть и содержит те же 4 этапа, но отличается от простого запоминания (табл. 2).

Таблица 2

Этапы запоминания информации средствами мнемотехнических приёмов системы «Джордано»

Этапы мнемотехнического запоминания	Их содержимое
1 этап	Обучение кодированию элементов в зрительные образы. На данном этапе поступающая информация трансформируется в зрительные образы
2 этап	Формирование навыка образования ассоциации. Здесь образы соединяются в нужной последовательности
3 этап	Запоминание последовательности информации. На данном этапе обычно применяют определенные мнемотехнические схемы запоминания
4 этап	Собственно сохранение информации в памяти на длительный период времени

Таким образом, овладение мнемотехникой – это усвоение важнейших навыков запоминания информации. Но чтобы этот навык сохранялся, необходимы постоянные тренировки.

Как показало изучение опыта применения мнемотехнических приёмов в профессиональной подготовке, мнемоника помогает студентам продуктивно учиться и не тратить все свое время на зубрежку информации.

Когда студенты готовятся к презентации, докладу или экзамену, работают с большим количеством источников информации, изучают иностранный язык и т. д., использование мнемотехники позволяет быстро запоминать и структурировать информацию.

Рассмотрим более подробно использование мнемотехнических приёмов совместно с цифровыми технологиями в процессе обучения лексике английского языка и повышения учебной мотивации обучающихся.

Английский является вторым языком, которым должен владеть каждый студент в большинстве колледжей РФ, а во многих является обязательным предметом для сдачи важных экзаменов, согласно ФГОС ССО, при поступлении на такие направления, как «Туризм», «Гостиничное дело», «Международные отношения» и другие.

Таким образом, студенты сталкиваются с огромным количеством трудностей, пытаясь достичь высокого уровня владения английским языком. Стоит отметить, что одним из важнейших навыков при изучении иностранного языка является формирование лексического запаса обучающегося. В связи с этим возникает важный вопрос: «Как добиться максимального эффекта при изучении английской лексики?». Мнемотехнические приёмы и цифровые технологии – это два эффективных инструмента, при использовании которых совокупно преподаватель сможет повысить как мотивацию обучающихся, так и эффективность обучения иностранной лексики в целом. Стоит отметить, что профессиональный стандарт педагога подразумевает владение различными эффективными техниками обучения, в контекст которых, в свою очередь, входят мнемнотехнические приёмы.

В данной статье был подробно рассмотрен один из наиболее эффективных мнемотехнических приёмов, а именно – использование флэш-карточек совместно с интерактивным цифровым сервисом Quizlet. Продемонстрировано также преимущество использования онлайн-карточек.

Флэш-карточки становятся цифровыми, что, в свою очередь, увеличивает их эффективность. Стандартные, многим педагогам известные карточки, дока-

завшие свою эффективность много раз, представляют собой тонкую картонку в среднем размером 5*7мм [7], на одной стороне которой представлен буквенный код слова, а на другой – его перевод с картинкой, но, к сожалению, в наши дни этого недостаточно, так как обучающиеся могут неправильно декодировать буквенный код, что может повлечь в будущем фонетические ошибки.

В свою очередь, онлайн-карточки в сервисе Quizlet исключают неправильное воспроизведение иностранного слова студентом, так как в цифровом сервисе есть возможность повторения слова, что представлено на рис. ниже и отмечено красным квадратом.



Рис. 1. Возможность аудиального воспроизведения слова [1]

Отдельно стоит выделить «режим подсказки», представляющий собой демонстрацию первой буквы перевода (рис. 2), что, в свою очередь, помогает запоминанию и является мнемотехническим приёмом.

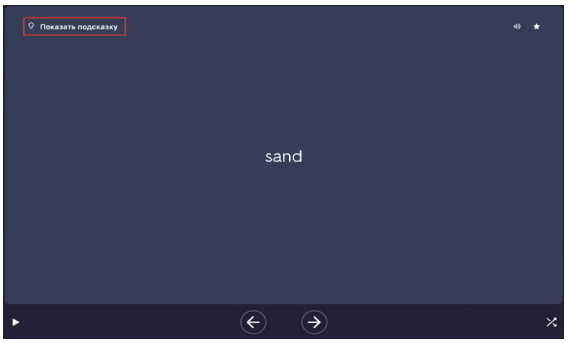


Рис. 2. Возможность использования подсказки [1]

Другими преимуществами онлайн-карточек является их мобильность, а именно – отсутствие необходимости студентам их носить с собой, находясь в удаленном хранилище, т. к. они всегда доступны им. У студентов же есть постоянная возможность доступа к тематическим карточкам везде, где есть беспроводное интернет-соединение. Отдельным плюсом является возможность выбора режима использования для тренировки кратковременной или долговременной памяти (рис. 3).

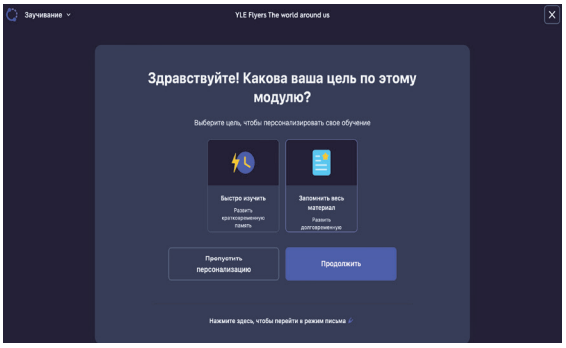


Рис. 3. Возможности тренировки кратковременной и долговременной памяти в сервисе Quizlet [2]

Использование онлайн-карточек даже с точки зрения экологии будет лучше для сохранения окружающей среды. В остальном онлайн-карточка ничем не отличается от её картонной предшественницы, что наглядно продемонстрировано на следующих рис.: рис. 1 – основная сторона карточки, рис. 4 – обратная сторона карточки.

В процессе исследовательской деятельности мы провели входное тестирование 15 студентов первого курса колледжа на темы «The World around us»

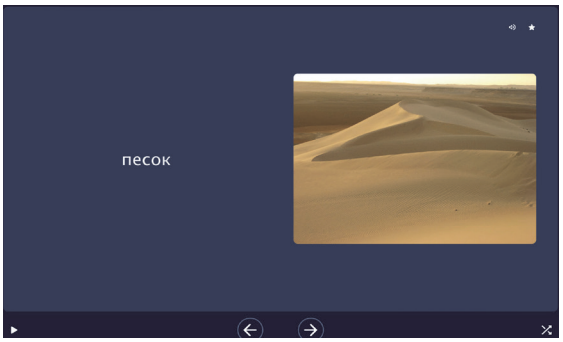


Рис. 4. Обратная сторона карточки [3]

и «Jobs & Occupations». Результаты показали крайне низкую сформированность лексических навыков по данным темам: 47,6% правильных ответов по теме «The World around us» и 39,7% на тему «Jobs & Occupations». Анонимный опрос диагностировал невысокую мотивацию студентов, так как большая часть опрошенных сочли изучение лексики скучным. После входного тестирования разделили студентов на контрольную и экспериментальную группы по 7 и 8 человек соответственно. Студенты контрольной группы изучали лексику традиционным путём, а студенты экспериментальной группы были зарегистрированы в онлайн-сервисе Quizlet и активно его использовали на протяжении недели. Далее было проведено итоговое тестирование на темы, указанные выше, результаты которого представлены на диаграмме ниже (рис. 5):

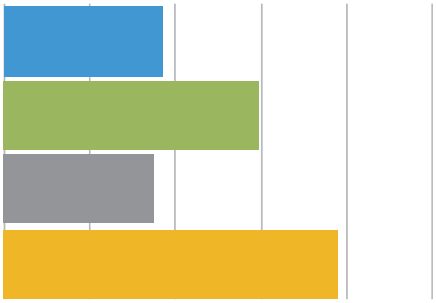


Рис. 5. Средний , освоенной лексики на тему]

На рис. 5 графически продемонстрирована сформированность лексических навыков на тему «Jobs & Occupations» у студентов контрольной и экспериментальной групп на входном и итоговом тестировании.

Мы наблюдаем, что на входном тестировании уровень освоения лексики на вышеуказанную тему у контрольной и экспериментальной групп почти не отличался. Однако на итоговом тестировании более высокая сформированность лексических навыков по теме «Jobs & Occupations» представлена у студентов экспериментальной группы, что подтверждает нашу теорию о повышении эффективности изучения и запоминания иностранной лексики при использовании мнемотехнических приёмов совместно с онлайн-сервисом Quizlet.

Устный опрос после исследования выявил, что 7 из 8 обучающихся экспериментальной группы планируют продолжить использование вышесказанного сервиса при дальнейшем обучении, а 6 из 8 отметили, что онлайн-сервис упростил запоминание слов и повысил мотивацию к изучению иностранной лексики.

В целом можно сделать общий вывод вслед за исследователями Е.Е. Васильевой и В.Ю. Васильевым, которые считают, что повышение продуктивности памяти обеспечивается следующими условиями (табл. 3):

Таблица 3

Условия повышения продуктивности памяти
(по Е.Е. Васильевой и В.Ю. Васильеву [2])

№	Условия
1.	Правильная постановка задачи запоминания
2.	Активная ориентировка в запоминаемом материале с выбором главного, существенного и с отсечением несущественного, незначимого
3.	Установление принципа организации запоминаемого материала и формирование оперативной единицы и кода запоминания
4.	Правильная организация процесса забывания, основанная на выборе адекватного кода
5.	Учет особенностей отрицательного влияния интерферирующей деятельности (то есть ухудшение запоминания материала)
6.	Всестороннее и полное использование органов чувств

Таким образом, можно сделать вывод, что для большей вовлеченности и эффективного запоминания английской лексики необходимо использовать мнемнотехнические приемы совместно с цифровыми технологиями. На примере дисциплины «Английский язык» авторы продемонстрировали пример использования мнемотехнических приёмов совместно с современными цифровыми сервисами, которыми необходимо пользоваться преподавателям для поддержания мотивации и более эффективного освоения образовательной программы студентами.

Библиографический список

1. Андреева И.В. *Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004
2. Васильева Е.Е., Васильев В.Ю. *Суперпамять, или как запомнить, чтобы вспомнить?: экзамены и карьера без проблем*. Москва, 2007.
3. Зиганов М.А., Козаренко В.А. *Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления*: учебник. Москва, 2000.
4. Козаренко В.А *Учебник мнемотехники. Система запоминания «Джордано»*. Москва, 2007.
5. Флеш-карточка на тему «The World around us». *Онлайн-сервис Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/397606521/flashcards
6. Возможности выбора режима тренировки памяти. *Онлайн-сервис Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/397606521/study-path?funnelUUID=73f21cba-3d72-42b4-be08-550d27cbf6e0
7. Обратная сторона флэш-карточки на тему «The World around us». *Онлайн-сервис Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/397606521/flashcards
8. Рогова К.Д., Рябинович Ф.М., Сахарова Т.Е. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 1991.
9. Ушинский К.Д. *Проблемы педагогики*. Москва, 2002.
10. Burns A. *Collaborative Action Research for English Language Teacher*. United Kingdom, 1999.
11. Buzan T. *The Memory Book: How to Remember Anything You Want – Pearson Education*. 2010.
12. Scott A. Wendy, Ytreberg, H. Lisbeth. *Teaching English to Children*. New York, 1990.

References

1. Andreeva I.V. *Mnemotehnika kak pedagogicheskaya tehnologiya v valeologicheskom soprovozhdenii uchaschihsya nachal'noj shkoly*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2004
2. Vasil'eva E.E., Vasil'ev V.Yu. *Superpamyat', ili kak zapomnit', chtoby vspomnit'?: `ekzameny i kar'era bez problem*. Moskva, 2007.
3. Ziganov M.A., Kozarenko V.A. *Mnemotehnika. Zapominanie na osnove vizual'nogo myshleniya*: uchebnik. Moskva, 2000.
4. Kozarenko V.A *Uchebnik mnemotehniki. Sistema zapominaniya «Dzhordano»*. Moskva, 2007.
5. Flesh-kartochka na temu «The World around us». *Onlajn-servis Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/397606521/flashcards
6. Vozmozhnosti vybora rezhima trenirovki pamyati. *Onlajn-servis Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/397606521/study-path?funnelUUID=73f21cba-3d72-42b4-be08-550d27cbf6e0
7. Obratnaya storona fl`esh-kartochki na temu «The World around us». *Onlajn-servis Quizlet*. Available at: https://quizlet.com/397606521/flashcards
8. Rogova K.D., Ryabinovich F.M., Saharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
9. Ushinskij K.D. *Problemy pedagogiki*. Moskva, 2002.
10. Burns A. *Collaborative Action Research for English Language Teacher*. United Kingdom, 1999.
11. Buzan T. *The Memory Book: How to Remember Anything You Want – Pearson Education*. 2010.
12. Scott A. Wendy, Ytreberg, H. Lisbeth. *Teaching English to Children*. New York, 1990.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-408-411

Roshchina D.V., *postgraduate, Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: daria-roshina@yandex.ru*
Lapshin V.A., *Cand. of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Head of Department of General Humanitarian Sciences and Mass Communications, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: socrab@inbox.ru*
Sorokopud Yu.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow); Professor, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

PREREQUISITES AND TYPOLOGY OF TUTORING ACTIVITIES IN INTERNATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE. In the article, the author examines the organization of the tutor model in higher education institutions in Canada. The article highlights the prerequisites for the relevance of tutoring in Canada, related to the complex and flexible system of student education, as well as the attractiveness of Canadian higher education for international students. The author focuses on the typology of the Canadian tutor model, one of which is generally accepted, the other, more detailed, developed by the National Association of Academic Counseling. The article concludes that it is advisable to tutor at Canadian universities, which is confirmed by the high competitiveness of Canadian higher education. This article may be useful for specialists in the field of comparative pedagogy. The authors conclude that due to the fact that higher education in Canada is really competitive and attractive for students from all over the world, the system of academic tutoring in Canadian universities is fully justified by its existence. In Russian universities, the institute of tutoring does not function at such a high level, so the study of this issue will help to increase its effectiveness.

Key words: **tutor, Canada, Canadian higher education, British Columbia, tutoring, typology of tutoring, student, mentoring, student support**

Д.В. Рощина, *аспирант, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: daria-roshina@yandex.ru*
В.А. Лапшин, *канд. филос. наук, доц., зав. каф. общегуманитарных наук и массовых коммуникаций АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: socrab@inbox.ru*
Ю.В. Сорокопуд, *д-р пед. наук, проф., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, п роф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ПРЕДПОСЫЛКИ И ТИПОЛОГИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

В статье автор рассматривает организацию тьюторской модели в высших учебных заведениях Канады. В статье освещены предпосылки необходимости организации тьюторской деятельности в Канаде, связанной со сложной и гибкой системой обучения студентов, а также с привлекательностью канадского высшего образования для иностранных студентов. Авторы акцентируют внимание на типологии канадской тьюторской модели, одна из которых является общепринятой, другая, более детальная, разработана Национальной ассоциацией академического консультирования. В статье делается вывод о целесообразности тьюторской деятельности в университетах Канады, что подтверждается высокой конкурентоспособностью канадского высшего образования. Авторы заключают, что в связи с тем, что высшее образование в Канаде действительно конкурентоспособно и привлекательно для студентов со всего мира, система академического репетиторства в канадских вузах полностью оправдана своим существованием. В российских вузах институт тьюторства функционирует не на таком высоком уровне, поэтому изучение этого вопроса поможет повысить его эффективность.

Ключевые слова: **тьютор, Канада, канадское высшее образование, Британская Колумбия, тьюторская деятельность, типология тьюторской деятельности, студент, наставничество, сопровождение студентов**

Образование в любой стране земного шара имеет свои достоинства и недостатки, которые необходимо изучать, увеличивая, таким образом, возможности и перспективы роста и развития отдельных сфер отечественного образования. Повышение престижа и конкурентоспособности российских университетов в системе мирового высшего образования должно иметь место.

С мая 2017 года по ноябрь 2025 года Российская Федерация реализует приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [5], цель которого – повысить конкурентоспособность и привлекательность российского образования на международном рынке образовательных услуг, что в глобальном плане приведет к увеличению несырьевого экспорта нашей страны. Несмотря на существенные изменения в международной политике, произошедшие за этот период, Россия использует мировой опыт в организации высшего образования и по-прежнему принимает у себя иностранных студентов [1–14].

Цель нашей статьи заключается в исследовании предпосылок и типологии тьюторской деятельности в международной образовательной практике.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– изучить экспортный потенциал российского образования и образования зарубежных стран;

– рассмотреть особенности организации высшего образования Канады как страны, принимающей большое количество зарубежных студентов, и института тьюторства данной страны;

– изучить типологию тьюторства на примере вузов Канады.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы;

– анализ опыта организации тьюторства в зарубежных вузах (на примере Канады).

Научная новизна статьи заключается в том, что изучен уникальный опыт организации тьюторской деятельности в вузах Канады.

Теоретическая значимость – вопросы, рассмотренные в статье, могут стать дополнением методологии и технологии профессионального образования.

Практическая значимость состоит в рассмотрении типологии тьюторства, которая может быть использована в российской образовательной практике.

В последние годы наблюдается тенденция к увеличению экспортного потенциала российского образования. Исследование UNESCO показывает, что по состоянию на март 2023 года Россия занимает 7 место в мире по числу зарубежных студентов [9].

Наиболее привлекательными для иностранных студентов являются следующие страны:

– Соединенные Штаты Америки (17% иностранных студентов),
– Великобритания (11%),
– Канада (10%),
– Франция (6%),
– Австралия (6%),
– Германия (6%),
– Россия (4%).

Также наблюдается, что если в Австралии доля иностранных граждан, желающих обучаться в университете, упала на 0,7% по сравнению с 2022 годом, то в остальных странах этот показатель только растет.

В Российской Федерации количество иностранных студентов в 2023 году выросло на 7,8% по сравнению с 2022 годом, что превосходит рост поступивших в университеты иностранных граждан во Франции и в Германии, где увеличение составило 7,6%. Самый большой рост процентного соотношения числа иностранных студентов по сравнению с 2022 годом наблюдается у Канады, который составил 19,5%. Это превышает рост иностранцев, прибывших учиться в университеты США и Великобритании, где рост составил 11,5% и 13,3% соответственно [9].

Канада всегда была популярным направлением при выборе страны для получения высшего образования у абитуриентов разных стран мира. 30% от общего числа студентов Канады составляют иностранцы.

В Канаду едут учиться представители следующих национальностей:

– индийцы (290 330 человек),
– китайцы (80 370 человек),
– филиппинцы (23 060 человек),
– французы (22 925 человек),
– нигерийцы (19 180 человек) и прочие национальности [9].

Канада привлекательна для студентов достаточно высоким качеством жизни, безопасностью и мягким климатом. Одним из основных показателей качества высшего образования является востребованность выпускников канадских университетов на рынке труда. Согласно данным статистики, 90% работающих канадцев применяют в своей работе и считают полезными знания и навыки, приобретенные во время учебы в высшем учебном заведении.

Кроме того, по специальности работают 68% выпускников университетов [4]. Российские абитуриенты достаточно востребованы среди поступающих в канадские высшие учебные заведения. Учитывая высокое качество российского школьного образования, члены приемной комиссии ценят уровень знаний школьного выпускника, однако сдать ряд вступительных экзаменов абитуриенту необходимо.

Высшее образование в Канаде отличается достаточно сложной структурой и гибкостью. В Канаде существуют разные виды степеней, которые доступны для студентов: степень бакалавра, получаемая за 3 или 4 года без выпускной исследовательской работы (major), степень бакалавра, которая включает в себя работу над выпускной исследовательской работой и ее защиту (honours), разные дополнительные программы, необходимые для получения степени бакалавра (minors), программы по выбору. Если студент не планирует продолжать обучение дальше, ему достаточно получить степень бакалавра и не писать выпускную работу (major).

Степень бакалавра, подразумевающую написание исследовательской работы (honours), студентам необходимо получить, если они планируют дальнейшее поступление в магистратуру или докторантуру. Получение данной степени является преимуществом при поступлении в магистратуру или докторантуру, т. к. студент владеет навыками написания исследовательской работы в отличие от обычной степени бакалавра (major).

Согласно данным международной статистики количества иностранных студентов в Канаде, наибольшее число студентов, получивших разрешения на учебу в 2022 году, является провинция Британская Колумбия, что составляет 164 875 человек [7].

Провинция Британская Колумбия (British Columbia) – третья по площади провинция Канады. Столицей провинции является город Виктория. Провинция территориально находится на западе Канады, где преподавание в основном ведется на английском языке [1].

Чтобы детально разобраться в тонкостях высшего образования Канады, возьмем для примера один из высших учебных заведений в провинции Британская Колумбия – университет города Виктория. Для получения степени бакалавра искусств или бакалавра наук студенту требуется освоить около 40 учебных предметов (courses). Освоение предмета считается не в оценках или баллах, а в единицах (units). Если студент освоил предмет, он получает 1,5 единицы. Соответственно, для получения степени бакалавра требуется прохождение 60 единиц по разным предметам.

Также имеется градация предметов по уровню сложности от уровня 100 до уровня 400. Уровни 100 и 200 считаются наиболее простыми, в то время как 300 и 400 являются сложными, оттого более ценными и имеющими большую стоимость для оценки профессионализма студента с целью получения степени [2]. Для получения степени бакалавра необходимо, чтобы у студента из 60 пройденных им единиц 21 единица были именно повышенного уровня (300 или 400).

Если студент посещает 10 предметов (курсов) в год, то получение степени бакалавра займет у него 4 года. Есть студенты, которым удается пройти данное количество предметов за 3 года, но их мало, т. к. это достаточно трудоемкий процесс. Многие кафедры гуманитарных, естественно-научных и социальных наук предлагают большое количество программ, позволяющих студентам найти интересующую их область специализации для получения диплома.

На территории Канады нет единой системы образования, нет государственного органа, регулирующего деятельность высших учебных заведений [3]. У канадских студентов нет четкой и структурированной программы, которую они из года в год изучают согласно утвержденному на кафедре плану. Студентам предлагается широкий выбор предметов, которые они могут изучать с учетом их интересов и будущей специализации. Таким образом, будущий бакалавр должен изучить и успешно сдать как предметы, которые имеют высокую градацию для его специализации, так и менее высокие, т. е. ценные для него уровни.

Студенту, как канадскому, так и иностранному, достаточно сложно сориентироваться в реалиях новой страны и, в частности, в особенностях нового и пока чуждого ему процесса обучения. Исходя из этого, в Канаде очень развит институт тьюторства. В каждом университете и на каждом факультете есть отдел педагогических работников, которые, помимо преподавания, выполняют обязанности, включающие в себя помощь студентам по организации их обучения. Данная система тьюторства дает возможность консультации не только иностранным студентам, но и канадским.

Каждый студент университета имеет собственную программу обучения, которая включает обязательные для его будущей специализации предметы, а также курсы по выбору, которые могут быть совершенно не связаны с его планируемой профессией. Порой студенту тяжело разобраться, что лучше ему выбрать для того, чтобы набрать необходимое число предметов и академических часов разного уровня сложности. От этого полностью зависит успешное окончание университета и получение степени. Исходя из этого, помощь в выборе оптимальных для специализации студента предметов, их уровень и количество лежит на тьюторе (adviser), с которым можно связаться как очно, так и дистанционно: по телефону, по электронной почте, по видеосвязи.

В университете г. Виктория (University of Victoria, UVic) работает Тьюторский академический центр с ресурсами, инструментами, опытными тьюторами, которые могут дать совет и помочь принять правильное и оптимальное решение для выбора курсов и предметов, особенно вариативных.

В университете есть три вида тьюторов:

– тьюторы, работающие непосредственно со студентами (frontline advisers),
– тьюторы-преподаватели (academic advisers);
– тьюторы по отдельным подразделениям (unit advisers).

Студенту важно выбрать того тьютора, который ему нужен на определенном этапе обучения, так как каждый из них предлагает свои услуги в различных сферах обучения [6].

Интересно заметить, что самая большая загруженность тьюторов наблюдается в начале сентября и в начале января, когда студенты начинают планировать свою программу на семестр. Однако сами центры тьюторства открыты круглогодично, даже летом, поэтому помочь составить план обучения возможно всегда.

Проанализировав информацию, предоставленную университетом г. Виктории, можно составить типологию тьюторства канадского высшего образования и выделить три типа тьюторов.

1. Тьюторы, работающие непосредственно со студентами (frontline advisers). Тьюторы данного типа работают непосредственно в учебном отделе того факультета, где учится студент. Их миссия весьма разнообразна. Они могут ответить на общие вопросы студентов, дать рекомендации, посоветовать дальнейшие шаги по записи к академическим тьюторам и помочь к ним записаться. В их полномочия входит также предоставление студенту академических инструментов и ресурсов.

2. Академические тьюторы (academic advisers) помогают студенту ознакомиться с разными вариантами программ. Также они владеют полной информацией по требованиям к прохождению программы, к промежуточной и итоговой аттестации. Самое главное – тьюторы данного типа помогают студенту составить план программы, которая будет являться оптимальной для студента, включив туда как инвариантный план обучения, так и вариативный, куда входят предметы по выбору, исходя из пожеланий и интересов самого студента. Они также имеют полномочия ознакомить студента с «Отчетом о планировании и прохождении учебной программы и наставническом консультировании» (CAPP – Curriculum, Advising and Program Planning), чтобы помочь разобраться в нем, скорректировать его при необходимости и контролировать, достаточно ли у студента предметов необходимого уровня сложности и академических часов для получения степени. Студентам рекомендовано регулярно сверяться с данным отчетом, желательно каждый семестр отслеживать прогресс студента и понимать, нет ли сбоев и задолженностей, соответствует ли программа заявленной в начале учебы, требуется ли ее корректировка и дополнительное планирование. Тьюторы данного типа могут также дать советы и рекомендации, которые помогут студенту улучшить успеваемость и подобрать оптимальную программу.

3. Тьюторы подразделений (unit advisers) являются преподавателями на том же факультете, где учится студент. Ими же могут быть преподаватели с других факультетов, но студент посещает их лекции в рамках своей индивидуальной программы. Тьюторы данного типа могут помочь с решением конкретных вопросов по прохождению студентом программы, такими как требования к учебному плану, количество и вид письменных работ, и многое другое. Они являются экспертами в любом вопросе, который касается содержания курса или программы на факультете. Именно к ним обращается студент, принявший решение работать над исследовательской работой (honors) с целью поступления в магистратуру или докторантуру. Если в рамках программы, выбранной студентом, доступно продолжение обучения, тьютор помогает студенту составить грамотный план дальнейшего обучения.

Тьюторы подразделений, как правило, работают и территориально находятся непосредственно на кафедре, а не в Тьюторском академическом центре. У них есть определенные часы приема, когда студенты могут обратиться за их помощью, практически не открываясь от своего учебного процесса.

Существует еще одна типология тьюторства в Канаде, разработанная Национальной ассоциацией академического консультирования (Nacada – National Academic Advising Association).

Официально зарегистрированная 2 мая 1979 года, данная ассоциация насчитывает 15 000 сотрудников, цель которых – повышать успешность студентов и предоставлять им возможность для развития в профессиональном плане и личностном росте посредством академического тьюторства [7].

Согласно типологии данной организации, имеется структура из семи моделей тьюторства [8].

1. Тьютор-преподаватель. Он помогает студентам, осваивающим программы бакалавриата (major). За каждым студентом закреплен преподаватель, сотрудник того же факультета, который помогает ему с решением академических вопросов.

2. Сателлит. Тьютор-сателлит работает в больших университетах с множеством факультетов, отделов, научных центров, возможно, с несколькими студенческими городками. При таких крупных университетах служба тьюторства сосредоточена в отдельных центрах, тьюторских офисах, которые работают в сотрудничестве с академическими кафедрами разных факультетов.

3. Независимый профессиональный тьютор. Он также работает в отдельном централизованном офисе, однако, в отличие от сателлита, не имеет прямого контакта и связи с преподавателями факультетов университета. В подобных центрах существует собственная иерархия: профессиональные академические тьюторы работают под руководством декана или административного директора этого же тьюторского центра.

4. Тьюторская пара: преподаватель + дополнительный тьютор. Со студентом работают одновременно тьютор-преподаватель факультета, где учится студент, при необходимости ему ассистирует дополнительный тьютор из отдельного централизованного центра. Миссия центра в данном случае состоит в координации деятельности тьюторов, их обучения и повышения квалификации, а также помощи студентам с анализом «Отчета о планировании и прохождении учебной программы и наставническом консультировании» (CAPP – Curriculum, Advising and Program Planning).

5. Совместное тьюторство. Аналог модели «Тьюторская пара», но при совместном тьюторстве студенты объединены в группы в зависимости от уровня их академической успеваемости.

6. Двойное тьюторство. В данном случае студенту назначаются сразу два тьютора, имеющих одинаково важные области ответственности в плане работы со студентом. Как правило, один из этих тьюторов является преподавателем, а другой – тьютором из профессионального консультационного центра. Область ответственности преподавателя – помощь с освоением учебной программы и вопросы академической отчетности, в то время как профессиональный тьютор занимается вопросами выбора курсов для студента и его академическим прогрессом.

7. Групповое тьюторство. Группы студентов в течение нескольких месяцев после поступления имеют право на получение первичной тьюторской помощи в тьюторском центре. К моменту окончания первого семестра, когда у студентов уже будут сданы некоторые предметы и набраны определенные зачетные единицы, студенты обращаются к преподавателю факультета в качестве тьютора.

Если проводить аналоги российской образовательной практики, то можно отметить, что в крупных вузах, в которых ведётся образовательный процесс на дистанционной основе, а также в вузах, где имеется большое количество иностранных студентов, институт тьюторства распространён. И в той или иной степени различную типологию тьюторства можно наблюдать и российских вузах. Прежде всего, на каждом факультете есть тьюторы, оказывающие помощь студентам бакалавриата, магистратуры, а также аспирантам в процессе взаимодействия с электронными образовательными системами (типа ЛМС), а также для выстраивания индивидуального образовательного маршрута. Например, в практике многих, особенно негосударственных вузов, нередки случаи, когда студенты поступают на один факультет. А потом, убедившись, что это не совсем то, чем хотелось бы заниматься в дальнейшем, могут перейти на другой факультет, и тьюторы помогают спланировать сдачу задолженностей, организовать взаимодействие с профессорско-преподавательским составом и т. д. Нередко у студентов могут возникать технические сложности при работе с ЛМС или ЭИОС вуза (Электронная информационно-образовательная система). Также необходимо отметить, что в связи с изменившимися условиями обучения в вузах преподаватели всё чаще начинают осуществлять тьюторскую деятельность, которая стала одной из составляющих профессиональной деятельности преподавателя [10–14].

Тем не менее в российских вузах не всегда ещё удаётся выстроить эффективную работу тьюторов, поэтому изучение зарубежного опыта может значительно повысить эффективность этого вида профессиональной детальности.

Исходя из сложной и гибкой структуры обучения в университетах Канады, институт тьюторства играет действительно важную роль в повышении качества образования. Студенты нуждаются в выборе обучающих программ в соответствии с их нуждами и интересами, в грамотном планировании и четком отслеживании результатов. В силу того, что высшее образование Канады действительно конкурентоспособно и привлекательно для студентов всего мира, система академического тьюторства в канадских университетах вполне оправдывает свое существование.

Библиографический список

1. Балицкая И.В., Волосович Л.В., Майорова И.И. *Образование в современной Канаде*: монография. Южно-Сахалинск, 2010.
2. Гумеров И.Р., Зайнуллин Р.Р. *Особенности системы высшего образования в Канаде*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-kanade/viewer
3. Тихонова Н.В. Педагогическое образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития. *Высшее образование в России.* 2020; Т. 29, № 4: 155–166.
4. *Международная статистика количества иностранных студентов в Канаде*. Available at: https://erudera.com/statistics/canada/canada-international-student-statistics/
5. *Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования»*. Москва, 2017.
6. *Academic Advising for Humanities, Science & Social Sciences*. University of Victoria, Canada. Available at: https://www.uvic.ca/services/advising/index.ph
7. *NACADA. The global community for academic advising*. Canada. Available at: https://nacada.ksu.edu/About-Us.aspx
8. Pardy L. Academic Advising in British Columbia. *British Columbia Council on Admissions and Transfer*. 2016; Vol. 1, № 3.
9. *UNESCO View the 2023 Infographic*. 2023. Available at: https://gem-report-2023.unesco.org/graphics/infographics/
10. Августа Е.Н., Белозерова Ю.М., Богомазова А.А. и др. *Социальная роль преподавателей вузов в Российской Федерации*. Москва, 2022.
11. 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.

12. Рябова Е.В., Саидов З.А., Позднякова И.Р. Особенности организации образовательного процесса в современном вузе в условиях дистанционного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 327–329.
13. Сорокопуд Ю.В., Канюк А.С., Дудаев Г.С.Х. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 332–334.
14. 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.

References

1. Balickaya I.V., Volosovich L.V., Majorova I.I. *Obrazovanie v sovremennoj Kanade*: monografiya. Yuzhno-Sahalinsk, 2010.
2. Gumerov I.R., Zajnullin R.R. *Osobennosti sistemy vysshego obrazovaniya v Kanade*. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-kanade/viewer
3. Tihonova N.V. Pedagogicheskoe obrazovanie v Kanade: sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2020; T. 29, № 4: 155–166.
4. *Mezhdunarodnaya statistika kolichestva inostrannyh studentov v Kanade*. Available at: https://erudera.com/statistics/canada/canada-international-student-statistics/
5. *Pasport prioritetnogo proekta «Razvitie `eksportnogo potenciala rossijskoj sistemy obrazovaniya»*. Moskva, 2017.
6. *Academic Advising for Humanities, Science & Social Sciences*. University of Victoria, Canada. Available at: https://www.uvic.ca/services/advising/index.ph
7. *NACADA. The global community for academic advising*. Canada. Available at: https://nacada.ksu.edu/About-Us.aspx
8. Pardy L. Academic Advising in British Columbia. *British Columbia Council on Admissions and Transfer*. 2016; Vol. 1, № 3.
9. *UNESCO View the 2023 Infographic*. 2023. Available at: https://gem-report-2023.unesco.org/graphics/infographics/
10. Avgusta E.N., Belozerova Yu.M., Bogomazova A.A. i dr. *Social'naya rol' prepodavatelej vuzov v Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2022.
11. 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.
12. Ryabova E.V., Saidov Z.A., Pozdnyakova I.R. Osobennosti organizacii obrazovatel'nogo processa v sovremennom vuze v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 327–329.
13. Sorokopud Yu.V., Kanyuk A.S., Dudaev G.S.H. Organizaciya `effektivnogo kommunikativnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v processe realizacii idej gumanisticheskoj obrazovatel'noj paradigmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 332–334.
14. 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.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-411-414

Sagidova M.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), Dean of Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Murzayeva D.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Abulaysova N.A., *Cand. of Sciences (Philology), Dean of Department of Romano-Germanic and Oriental Languages and Methods of Teaching, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

THE SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM. The authors have identified the most characteristic features of teaching foreign languages to non-linguistic specialty students in the context of the higher education system in Russia and the world digitalization. To do this, the work demonstrates current directions in development of foreign language competence in students of non-linguistic universities. The key organizational and pedagogical conditions are determined, compliance with which will allow them to be implemented with maximum efficiency. Didactic tasks are considered, the solution of which can help in the effective appropriate competencies formation. A system of requirements for educational results is proposed, the achievement of which is possible during the educational process organized in this way. The research reveals various information objects that can be used in the foreign language training process.

Key words: **higher education, teaching foreign language at university, teaching foreign language at non-linguistic university, information technology in education, intensification of educational process**

М.Ч. Сагидова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Д.М. Мурзаева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*
Н.А. Абулайсова, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Авторами определены наиболее характерные черты процесса преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей в условиях цифровизации системы высшего образования в России и мире. Для этого в первую очередь демонстрируются актуальные направления формирования иноязычной компетентности учащихся нелингвистических вузов. Затем определяются ключевые организационно-педагогические условия, соблюдение которых позволит с максимальной эффективностью реализовать их. Рассматриваются дидактические задачи, решение которых может помочь в эффективном формировании соответствующих компетенций студентов. Предлагается система требований к образовательным результатам, достижение которых возможно в ходе организованного таким образом учебно-воспитательного процесса. Говорится о различных информационных объектах, которые могут быть использованы в процессе иноязычной подготовки обучающихся.

Ключевые слова: **высшее образование, преподавание иностранного языка в неязыковом вузе, информационные технологии в образовании, интенсификация образовательного процесса**

Актуальность темы, рассматриваемой на страницах настоящей статьи, определяется изменением целей обучения ИЯ лиц, осваивающих неязыковые специальности в пространстве отечественных вузов (Н.В. Баграмова, Е.А. Костина, К.И. Кубачева, Г.К. Селевко, Р.М. Фрумкина, А.С. Шляхина, В.А. Якунин). Сегодня в большинстве областей человеческой деятельности интенсивно реализуются крупные международные проекты [1, с. 15]. Последнее, в свою очередь, стало возможным, в том числе, благодаря совершенствованию средств коммуникации [1, с. 17]. Таким образом, глобальной целью овладения иностранным языком становится складывание общекультурной компетентности (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, С.Н. Иконникова, О.В. Клименко, В.В. Сусленко). Только достаточный уровень её развития позволит будущим профессионалам продуктивно реализовывать собственные знания, умения и навыки в текущих условиях [2, с. 9].

Достижение подобных образовательных результатов, в свою очередь, представляется возможным при условии оптимизации процесса формирования языковых и коммуникативных компетенций [3, с. 311]. Степень их выраженности

должна позволять выпускникам организаций высшего образования оперативно обмениваться необходимой информацией с коллегами, работающими в других странах. Такой обмен может и должен осуществляться, в том числе, в виртуальном пространстве [4, с. 246]. Соответственно, актуализируется общий компонент информационной и языковой компетентностей – овладение общеупотребительной, деловой, и научной лексикой. При этом частной целью для студентов каждой из неязыковых специальностей становится усвоение профессионально значимого компонента языковой подготовки, от которого во многом зависит успешность их будущей профессиональной деятельности (Т.Н. Носкова, Т.Б. Павлова, О.В. Яковлева).

Вместе с тем определённую важность приобретает решение задач развивающего обучения (М.А. Борлакова, Э.Э. Валеева, Т Б. Вепрева, В.Е. Зубов, Ф.Р. Хасанова, Д.М. Шаманова). Реализация идей последнего подразумевает интенсификацию процессов личностного развития и самореализации лиц, осваивающих программы современных российских университетов [5, с. 39].

Возможностям, существующим для практического воплощения приведённых выше положений на современной стадии развития отечественного ВО, посвящено наше исследование.

Таким образом, его цель состоит в определении наиболее специфичных черт процесса преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей в условиях цифровизации системы ВО.

Данной цели соответствуют следующие задачи:

– продемонстрировать наиболее актуальные направления формирования иноязычной компетентности учащихся нелингвистических вузов;

– определить ключевые организационно-педагогические условия, соблюдение которых позволит с максимальной эффективностью реализовать соответствующие направления;

– рассмотреть комплекс дидактических задач, решение которых, на взгляд авторов, позволит эффективно формировать соответствующие компетенции студентов;

– предложить систему требований к образовательным результатам, достижение каковых представляется возможным в ходе организованного таким образом учебно-воспитательного процесса;

– рассказать о различных информационных объектах, которые могут быть использованы в процессе иноязычной подготовки обучающихся.

По ходу решения вышеперечисленных задач использовались следующие методы исследования:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна исследования заключается в определении ключевых организационно-педагогических условий, соблюдение которых позволит с максимальной эффективностью реализовать основные направления формирования иноязычной компетентности лиц, обучающихся в неязыковых вузах.

Его теоретическая значимость состоит в демонстрации дидактических задач, решение которых позволит эффективно развивать соответствующие знания, умения и навыки студентов.

Практическая значимость видится в рассмотрении основных типов информационных объектов, которые могут быть использованы в процессе иноязычной подготовки обучающихся.

Современное состояние разработки интересующего нас вопроса позволяет с определённой долей уверенности говорить о трёх направлениях формирования иноязычной компетентности у студентов, осваивающих нелингвистические специальности (табл. 1).

Таблица 1

Направления формирования иноязычной компетентности у студентов нелингвистических специальностей

Направление	Краткая характеристика
Содержательное	Овладение профессиональной иноязычной лексикой и формирование представлений о социокультурном контексте стран изучаемого языка в связи с особенностями реализации будущей профессиональной деятельности [6, с. 6–7]
Деятельностное	Развитие у обучающихся системы знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно реализовывать различные виды коммуникации на изучаемом языке [7, с. 38]
Когнитивное	Освоение будущими специалистами, бакалаврами и магистрами ключевых профессиональных концептов родной и иноязычной культуры

Реализация перечисленных выше направлений требует соблюдения субъектами образовательных отношений определённых организационно-педагогических условий. К ним относятся:

– создание на учебных занятиях обстановки, стимулирующей поиск будущими профессионалами наиболее актуальной информации по их специальности, представленной на изучаемом языке, а равно и скорейшее освоение путей её использования в соответствии с его правилами;

Таблица 2

Дидактические задачи, необходимые к решению в ходе иноязычной подготовки студентов, осваивающих нелингвистические специальности

Компонент образовательного процесса	Задачи
Лингвистический	Достижение максимального соответствия преподаваемого материала актуальным особенностям «живого» иностранного языка [10, с. 66]
	Обеспечение доступа обучающихся к аутентичным информационным ресурсам
	Обеспечение направленности учебно-воспитательного процесса на моделирование целостного контекста межкультурного общения (О.В. Бондарева, Е.В. Костина, И.А. Нагаева, А.Н. Щукин)
Грамматический	Подбор наиболее актуальной учебной и методической литературы [11, с. 42]
Содержательный	Развитие критического мышления студентов
	Формирование у будущих профессионалов системы умений и навыков, позволяющих эффективно работать с иноязычной информацией
	Развитие у студентов способности к оперативному поиску необходимых данных, представленных на изучаемом языке [9, с. 71]
	Внедрение инновационных методик объективного контроля над ходом развития соответствующих компетенций
Стилевой	Обеспечение эффективного усвоения будущими профессионалами ключевых закономерностей различных стилей общения на иностранном языке [2, с. 12]
	Широкое применение индивидуальных и групповых форм работы студентов
Мотивационный	Максимальное разнообразие практикуемых форм организации деятельности студентов по ходу академических занятий (информационный поиск по иноязычным ресурсам, ролевые и деловые игры, устные и письменные упражнения) [5, с. 46]
	Генерация учебных ситуаций, способствующих формированию у учащихся понимания важности иноязычной подготовки для успешной реализации профессиональной и иных видов деятельности в будущем [7, с. 43]

– обеспечение возможностей для построения студентами индивидуальных образовательных траекторий и следования им [8, с. 242];

– оптимальное соотношение теоретической и практической составляющих педагогического процесса (О.А. Андреева, Н.Ю. Евсикова, Н.С. Камалова, Н.Н. Матвеев, Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова, А.С. Фомина);

– реализация возможностей, существующих сегодня для инновационного построения учебно-воспитательного процесса как в части его методологии и инструментальной базы, так и содержательной стороны;

– применение наиболее прогрессивных способов мониторинга текущих и промежуточных образовательных результатов [9, с. 72].

Таблица 3

Требования к результатам иноязычной подготовки студентов, осваивающих нелингвистические специальности

Уровень	Требования
Прагматический	Умение реализовывать языковые навыки в различных обстоятельствах [8, с. 241]
	Способность решать профессиональные и коммуникативные задачи с использованием средств изучаемого языка (Ю.Л. Балюшина, С.В. Гейбука, С.С. Касаткина, Ю.Н. Ковшова, Р.Г. Петрова, Т.В. Рябова, О.В. Смирнова)
Когнитивно-дискурсивный	Навыки оперирования устным и письменным иноязычным дискурсом
	Наличие индивидуальной стратегии личностного, делового и профессионального общения на иностранном языке [12, с. 29–30]
Понятийно-функциональный	Сформированные представления о системе иноязычных вербально-семантических средств [12, с. 31]
	Умение применять данные средства в разнообразных коммуникативных ситуациях [11, с. 44]

Авторы настоящей статьи склонны полагать, что реализации вышеперечисленных условий будет способствовать решение ряд дидактических задач. С точки зрения наиболее полного раскрытия темы исследования необходимым представляется их систематизация в соответствии с пятью компонентами образовательного процесса (табл. 2).

Естественно, что результаты организованного таким образом учебно-воспитательного процесса будут несколько отличаться от характерных для него традиционных форм. Соответственно, должна измениться и система требований к усвоению языковых знаний, умений и навыков [6, с. 7]. Их целесообразно систематизировать в соответствии с тремя уровнями овладения ИЯ (табл. 3).

Соблюдение подобных требований к результатам иноязычной подготовки будущих профессионалов нелингвистического профиля обусловливает необходимость перехода от устаревающей ныне системы учебно-методических комплексов (УМК) к построению единых образовательных ресурсов [10, с. 66]. Последние должны интегрировать не только собственно учебную информацию, но и справочные, иллюстративные и аудиовизуальные материалы [13, с. 85]. В данном случае необходимо соблюдение модульного принципа организации информации. Следовательно, освоение каждого информационно-тематического модуля должно сопровождаться применением различных технологий оценки компетенций обучающихся (проектная деятельность, тестирование и др.).

В этой связи следует сказать об основных типах информационных объектов, которые могут быть использованы в иноязычном образовательном процессе. К таковым относятся:

– ресурсы федеральных и региональных образовательных порталов, а также порталов наиболее прогрессивных вузов, предоставленные для некоммерческого использования в образовательных целях [6, с. 8];

– коммерческие образовательные ресурсы, приобретаемые ОО [5, с. 46];

– программные средства, разработанные педагогическими работниками и/или обучающимися по ходу научной и практической работы [13, с. 100];

– иные информационные ресурсы, доступные в электронном пространстве.

Таким образом, при современной информатизации системы высшего образования необходимо не столько разрабатывать новые методические средства, сколько продуктивно использовать имеющиеся, доступные в сетевом пространстве [14, с 88]. При этом функциональные возможности применения цифровых образовательных ресурсов определяются их дидактическими свойствами. Сегодня они могут быть с успехом использованы в следующих целях:

– управление учебной и внеучебной деятельностью студентов, направленной на освоение иностранного языка, осуществляемое педагогами и администрацией вузов [3, с. 313];

– аттестация и диагностика достижений обучающихся [15, с. 321];

– практическая работа обучающихся;

– самостоятельная, в том числе научно-исследовательская, работа учащихся [16, с. 132];

– повышение субъектности будущих профессионалов по ходу их иноязычной подготовки (Т.Н. Алаева, Е.Б. Дондокова, А.М. Новиков, Д.Д. Таманга, Б.Д. Ширапов);

– реализация различных форм дистанционного и смешанного обучения [15, с. 325];

– широкое применение инновационных образовательных методик [16, с. 134];

– реализация роли преподавателя не как источника готовых знаний, но в качестве координатора и активного участника учебно-воспитательного процесса [14, с. 90].

Как видим, применение различных типов образовательных ресурсов на занятиях по иностранному языку со студентами нелингвистических специальностей позволяет переключить процесс получения знаний с режима трансляции на целенаправленное приобретение [17, с. 56]. При этом будущие профессионалы получают широкие возможности для развития следующих умений и навыков:

– непрерывное совершенствование системы иноязычных компетенций в течение всей жизни [18, с. 172];

– продуктивное использование соответствующих знаний, умений и навыков в любой, в том числе нестандартной, ситуации [18, с. 174];

– навыки поиска, критической оценки и обработки необходимой информации, содержащейся в источниках, представленных на изучаемом языке [17, с. 4].

На основе вышеизложенного мы можем заключить следующее: сегодня иноязычная подготовка студентов нелингвистических специальностей занимает более важное место в структуре их обучения, чем на предыдущих этапах развития системы высшего образования в нашей стране. Другой значимый тренд развития человеческого общества – цифровизация большинства сфер его жизни. Соответственно, необходима модернизация преподавания ИЯ лицам, осваивающим неязыковые специальности, учитывающая возможности такого рода технологий.

Эти, последние, могут быть широко использованы в большинстве аспектов учебно-воспитательного процесса. Их применение с определённой вероятностью позволит будущим профессионалам освоить навыки эффективного иноязычного общения в различных обстоятельствах.

Библиографический список

1. Гафаров А.Д., Стремяков А.А. Специфика управления международными проектами. *Colloquium-journal.* 2020; № 31 (83): 15–18.
2. Артеменко Н.А., Белогуров С.В. О Системе формирования ценностных установок студентов вузов при изучении гуманитарных дисциплин. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 8–12.
3. Хлыбова М.А. Особенности смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2021; Т. 10; № 2 (35): 311–313.
4. Максудов У.О. Современные методы и приёмы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Язык и культура.* 2020; № 49: 242–254.
5. Пимонова С.А., Фомина Е.М. Факторы эффективности онлайн-обучения иностранным языкам в российских вузах. *Университетское управление: практика и анализ.* 2022; № 3: 35–47.
6. Бугреева А.С. Проблемы реализации эффективной обратной связи как инструмента мотивации в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 5–8.
7. Диденко Э.Н. Повышение эффективности онлайн-обучения иностранным языкам как многоуровневый процесс в рамках цифровизации образовательной среды. *Современное педагогическое образование.* 2021; № 5: 36–43.
8. Шарапова Е.М. Онлайн-обучение иностранным языкам в вузе. Что показала пандемия? *Актуальные научные исследования в современном мире.* 2020; № 11-8 (67): 240–243.
9. Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования. *Высшее образование в России.* 2021; № 3: 59–75.
10. Соловьева И.В., Замковая М.А. Дистанционное обучение иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в условиях пандемии COVID-19. *Отечественная и зарубежная педагогика.* 2021; № 3 (76): 64–79.
11. Матвеев Н.Н., Камалова Н.С., Евсикова Н.Ю. К вопросу об эффективности дистанционных образовательных технологий в техническом вузе. *Вестник Воронежского государственного университета.* Серия: Проблемы высшего образования. 2021; № 3: 42–45.
12. Ежгурова А.А. Совершенствование методики преподавания иностранного языка как условие формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 29–31.
13. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей. *Вестник Самарского государственного технического университета.* Серия: Психолого-педагогические науки. 2021; № 3: 85–102.
14. Посталюк Н.Ю., Прудникова В.А. Профессионально важные качества специалиста: методологические подходы, модели, российские практики развития. *Профессиональное образование в России и за рубежом.* 2020; № 3: 86–94.
15. Стеняшина Н.Л., Новикова Ж.С., Назмутдинова А.Р. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции у студентов-менеджеров для участия в эффективном деловом общении. *Вестник Кемеровского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021; № 4: 319–327.
16. Бугай Н.Р., Маришина А.А. Научно-исследовательская работа студентов. *Теория и практика современной науки.* 2020; № 1 (55): 132–135.
17. Палецкий С.В. *Педагогическая технология освоения учащимися исследовательской деятельности.* Омск: Омский государственный университет, 2004.
18. Качалов В.В. Второе высшее образование как элемент реализации концепции Lifelong learning. *Психология и педагогика служебной деятельности.* 2021; № 3: 171–174.

References

1. Gafarov A.D., Stremyakov A.A. Specifika upravleniya mezhdunarodnymi proektami. *Colloquium-journal.* 2020; № 31 (83): 15–18.
2. Artemenko N.A., Belogurov S.V. O Sisteme formirovaniya cennostnyh ustanovok studentov vuzov pri izuchenii gumanitarnyh disciplin. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 8–12.
3. Hlybova M.A. Osobennosti smeshannogo obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya.* 2021; T. 10; № 2 (35): 311–313.
4. Maksudov U.O. Sovremennye metody i priemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovyh vuzov. *Yazyk i kul'tura.* 2020; № 49: 242–254.
5. Pimonova S.A., Fomina E.M. Faktory `effektivnosti onlajn-obucheniya inostrannym yazykam v rossijskih vuzah. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz.* 2022; № 3: 35–47.
6. Bugreeva A.S. Problemy realizacii `effektivnoj obratnoj svyazi kak instrumenta motivacii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 5–8.
7. Didenko `E.N. Povyshenie `effektivnosti onlajn-obucheniya inostrannym yazykam kak mnogourovnevyj process v ramkah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2021; № 5: 36–43.

8. Sharapova E.M. Onlajn-obuchenie inostrannym yazykam v vuze. Chto pokazala pandemiya? *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire.* 2020; № 11-8 (67): 240–243.
9. Golovchin M.A. Institucional'nye lovushki cifrovizacii rossijskogo vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2021; № 3: 59–75.
10. Solov'eva I.V., Zamkovaya M.A. Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam studentov neyazykovyh special'nostej v usloviyah pandemii COVID-19. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 2021; № 3 (76): 64–79.
11. Matveev N.N., Kamalova N.S., Evsikova N.Yu. K voprosu ob `effektivnosti distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v tehnicheskom vuze. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2021; № 3: 42–45.
12. Ezhgurova A.A. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya inostrannogo yazyka kak uslovie formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih menedzherov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 29–31.
13. Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Ocenka universal'nyh kompetencij studentov neyazykovyh special'nostej. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta.* Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2021; № 3: 85–102.
14. Postalyuk N.Yu., Prudnikova V.A. Professional'no vazhnye kachestva specialista: metodologicheskie podhody, modeli, rossijskie praktiki razvitiya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom.* 2020; № 3: 86–94.
15. Stenyashina N.L., Novikova Zh.S., Nazmutdinova A.R. Formirovanie kommunikativnoj inoyazychnoj kompetencii u studentov-menedzherov dlya uchastiya v `effektivnom delovom obschenii. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i obschestvennye nauki. 2021; № 4: 319–327.
16. Bugaj N.R., Marishina A.A. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki.* 2020; № 1 (55): 132–135.
17. Paleckij S.V. *Pedagogicheskaya tehnologiya osvoeniya uchaschimisya issledovatel'skoj deyatel'nosti.* Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet, 2004.
18. Kachalov V.V. Vtoroe vysshee obrazovanie kak `element realizacii koncepcii Lifelong learning. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti.* 2021; № 3: 171–174.

Статья поступила в редакцию 04.02.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-414-416

Satuchieva Kh.A., *Cand. of Sciences (Political Sciences), senior lecturer, Department of Humanities and Natural Sciences, Stavropol Institute of Cooperation, Branch of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law (Stavropol, Russia), E-mail: khalilova.kh@mail.ru*
Frantseva M.V., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Humanities and Natural Sciences, Stavropol Institute of Cooperation, Branch of Belgorod University of Cooperation, Economics and Law (Stavropol, Russia), E-mail: annaxenia@yandex.ru*
Khusainova E.N., *Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of English, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: khusainova80@mail.ru*

THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY. Based on their own pedagogical experience, as well as the wide range of specialized literature titles analysis, the authors demonstrate the most characteristic features in organization of educational process in the digital environment of a modern Russian university. The researchers consider the main features of the society development at present stage. This proves the need to reorganize the educational process at a university. The work determines what impact the escalation of the information and telecommunication technologies development has on this progress. The key guidelines for the modification of vocational training at the university level are identified, reflecting its specifics in conditions of most social life spheres informatization. The priority directions of the future professionals training and education organization in the digital environment are investigated.

Key words: **higher education, informatization of higher education system, digital educational environment of university, student, teacher**

Х.А. Сатучиева, *канд. полит. наук, доц., Ставропольский институт кооперации (филиал) Белгородского университета кооперации, экономики и права, г. Ставрополь, E-mail: khalilova.kh@mail.ru*
М.В. Францева, *канд. психол. наук, доц., Ставропольский институт кооперации (филиал) Белгородского университета кооперации, экономики и права, г. Ставрополь, E-mail: annaxenia@yandex.ru*
Е.Н. Хусаинова, *канд. юрид. наук, доц., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: khusainova80@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

На основе анализа собственного педагогического опыта, а равно и изучения широкого круга наименований специальной литературы, авторы демонстрируют наиболее характерные черты организации учебно-воспитательного процесса в цифровой среде высшего образования, действующей на территории современной России. Для этого они сначала рассматривают особенности развития общества на настоящем этапе. Тем самым доказывается необходимость реорганизации образовательного процесса в вузе. Затем определяется, какое влияние эскалация темпов развития информационных и телекоммуникационных технологий оказывает на этот прогресс. Далее выявляются ключевые ориентиры модификации профессиональной подготовки на ступени вуза, отражающие её специфику в условиях информатизации большинства сфер жизни социума. Исследуются приоритетные направления организации обучения и воспитания будущих профессионалов в цифровой среде.

Ключевые слова: **высшее образование, информатизация системы высшего образования, цифровая образовательная среда вуза, студент, преподаватель**

Актуальность статьи может быть обоснована фактом цифровизации большинства сфер жизни современного общества (С.Г. Абдуллаев, Д.В. Буданцев, И.А. Воробьева, А.В. Жукова, К.А. Минакова). Не составляет исключения и система вузовского образования (Е.В. Гордеева, С.В. Озерский, Е.В. Молчанова, Ш.Г. Мурадян).

С другой стороны, галопирующие темпы социального прогресса, во многом обусловленные развитием цифровых технологий, способствуют трансформации требований к выпускникам организаций высшего образования. Конечно, современный профессионал должен характеризоваться высоким уровнем развития предметных компетенций [1, с. 62]. Однако с течением времени всё большее значение приобретают умения и навыки, носящие универсальный, надпредметный характер (О.Н. Баева, О.В. Баженов, О.Б. Ганпанцурова, Н.В. Жадько, О.В. Игумнова, В.В. Коршунова, Н.П. Шерстянкина). Важнейшими среди них являются:

– способность к оперативному ориентированию в практически безграничных на сегодняшний день информационных потоках;

– готовность к профессиональному и личностному росту на протяжении всей жизни [2, с. 20];

– умение эффективно действовать в различных, в том числе нестандартных, ситуациях, возникающих по ходу реализации профессиональной и иных видов деятельности;

– навыки селф- и тайммменеджмента;

– способность к командной работе [3, с. 388].

В подобных условиях естественным образом встаёт вопрос о возможностях цифровой образовательной среды современной организации ВО, позволяющих эффективно формировать у студентов черты их будущего компетентностного портрета. Попытка его частичного решения осуществлена на страницах настоящей статьи.

Её цель – освещение наиболее характерных черт организации педагогического процесса в электронной образовательной среде вуза.

С этой целью коррелируют задачи:

– продемонстрировать влияние ускорения темпов развития информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) на прогресс в соответствующем сегменте отечественной образовательной системы;

– определить ключевые ориентиры модификации профессиональной подготовки на ступени ВО, отражающие её специфику в условиях информатизации большинства сфер жизни современного социума;

– выявить связанные с их реализацией приоритетные направления организации учебно-воспитательного процесса в цифровой среде современного вуза.

Методы исследования, применявшиеся при решении указанных задач, включали анализ педагогического опыта авторов, а равно изучение специальной литературы.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ней нашли своё отражение основные ориентиры модификации вузовского образования в условиях информатизации большинства сфер жизни.

Её теоретическая значимость заключается в демонстрации влияния современных темпов развития ИКТ на прогресс в области высшего образования.

Практическая значимость состоит в определении приоритетных направлений организации учебно-воспитательного процесса в цифровой среде современного вуза.

Стремительные темпы развития ИКТ на настоящем этапе существования вида homo sapiens во многом определяют модификационные преобразования в части организации обучения и воспитания будущих профессионалов на ступени высшего образования [4, с. 14]. Последние обоснованы в основном реализацией возможностей, существующих для интеграции в соответствующий процесс следующих инноваций:

– интерактивные формы и методы обучения [5, с. 182];

– наиболее актуальные учебно-методические и справочные материалы;

– прогрессивные способы организации индивидуальной и групповой деятельности обучающихся [6, с. 10];

– цифровые ресурсы, повышающие эффективность реализации ряда образовательных и квазипрофессиональных задач (А.В. Антонова, Н.Н. Белокопытов, Н.В. Вознесенская, А.В. Гриншкун, С.В. Миллер, А.В. Туробов).

Анализ передового педагогического опыта позволяет говорить о четырёх ведущих ориентирах совершенствования организации учебно-воспитательного процесса, отражающих специфику цифровой образовательной среды (Д.М. Гребнева, Е.С. Исаева, А.С. Обухов).

Первый такой ориентир – интенсификация всех уровней образовательного процесса [1, с. 68]. Она возможна путём углубления и расширения автоматизации его информационно-методического обеспечения. Последняя позволит:

– генерировать организационно-педагогические условия, обеспечивающие доступность и открытость учебного материала для субъектов образовательных отношений [4, с. 16];

– применять более эффективные стратегии отбора содержания образования, его методологической и инструментальной базы при системном использовании как традиционных, так и инновационных форм организации;

– сочетать рациональные и эмоциональные подходы к обучению и воспитанию будущих профессионалов (С.П. Акутина, И.С. Беганцова, Г.М. Пономарева, И.И. Шамсутдинова, Т.Т. Щелина);

– повысить результативность текущего и промежуточного контроля образовательных результатов [6, с. 12].

Таким образом, достижение этого ориентира подразумевает минимизацию профессионально-образовательных дефицитов будущих специалистов, выявляемых по ходу обучения в высшей школе [7, с. 44]. Последняя должна осуществляться через преодоление разрывов, возникающих между теорией и практикой, с позиции активизации деятельности участников учебно-воспитательного процесса, направленной на самообразование, самосовершенствование и саморазвитие в информационном пространстве [3, с. 389]. Это, в свою очередь, достигается за счёт облегчения доступа к источникам информации и, соответственно, экономии времени, необходимого для их нахождения, обработки и практического использования [5, с. 184].

При этом целесообразным представляется широкое применение следующих категорий электронных образовательных ресурсов:

– электронные учебники;

– интерактивные тренажёры;

– обучающие системы, функционирующие на базе мультимедийных технологий [2, с. 22];

– тестовые системы [8, с. 9];

– базы данных по отраслям знаний;

– средства оперативной телекоммуникации между участниками образовательного процесса [9, с. 15];

– электронные библиотеки (А.Б. Антопольский, О.А. Баулин, Д.Н. Грибков, М.Н. Демина А.В. Каменев, Л.Г. Тараненко).

Следующий ориентир – изменение взаимодействия между педагогами и студентами от субординации к диалогу в инфосфере [10, с. 59]. Движение к нему связано с интенсификацией развития коммуникативных умений участников образовательных отношений при организации смешанного (онлай и офлайн) формата обучения и виртуализации ведущих форм учебной деятельности [7, с. 49].

Такая форма организации обучения определяет его активный, интеллектуально-созидательный характер. Оно становится ориентированным на оптимизацию достижения целей педагогического процесса через широкое применение технологий личного обучения [9, с. 16]. Это, в свою очередь, обеспечит возможность для эффективного конструирования индивидуальных образовательных траекторий студентов [8, с. 11]. Последнее достигается посредством:

– согласованности и совместного планирования учебной и внеучебной работы;

– грамотного распределения информационных ресурсов [11, с. 142];

– оптимизации взаимодействия между субъектами образовательных отношений с предоставлением им определённой свободы во времени и пространстве [10, с. 61].

В качестве третьего ориентира выступает формирование субъектности студентов (С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова). В данном качестве к моменту завершения профессиональной подготовки последние должны характеризоваться нацеленностью на выстраивание индивидуальной стратегии профессионального и личностного роста, в том числе в сфере информатизации и информационного общения. Формирование же у будущих профессионалов высокого уровня способности к самостоятельной постановке такого рода целевых ориентиров подразумевает развитие у них таких компетенций, как:

– система навыков, необходимых для объективной оценки собственных способностей и возможностей [12, с. 128–129];

– умение креативно их реализовывать в ходе адаптации к новому цифровому окружению;

– способность к эффективному поиску оптимальных путей индивидуальной и совместной работы в реальном и виртуальном форматах [13, с. 23];

– активная саморегуляция поведенческой модели по ходу достижения поставленных целей (И.К. Асмыкович, Ю.С. Волкова, И.К. Иванова, И.М. Морозова, А.А. Папейко).

С рассмотренным ориентиром связан четвёртый, который мы можем сформулировать следующим образом: развитие у обучающихся нового типа мышления, соответствующего потребностям и запросам информационного общества [14, с. 66]. Последний характеризуют:

– наличие навыков системного анализа;

– быстрота реакции на труднопрогнозируемую социальную динамику [15, с. 193];

– интеграционное восприятие междисциплинарной матрицы наук;

– осознанное стремление к всестороннему и целостному познанию реальной и виртуальной действительности;

– способность к эффективному поиску и реализации нестандартных конструктивных решений в профессиональной и иных сферах [16, с. 112].

При этом необходимо повышение уровня осмысленной восприимчивости представителей учащейся молодёжи к конкретному массиву необходимых им данных, которое позволит им в дальнейшем избегать информационных «перегрузок» [3, с. 390]. В ходе профессиональной подготовки, направленной на достижение подобных результатов, представляется весьма вероятным усвоение ими системы ценностей, нормирующих активность современного человека в информационном пространстве на основе принятия общекультурных этических норм и правил [7, с. 49].

Процесс их обучения, таким образом, должен включать деятельность, направленную на развитие навыков мультизадачной и комплексной работы в межпрофессиональных онлайн-командах (В.С. Ефимов, Ф.А. Ёрмирзоева, И.А. Крутова, О.В. Крутова, А.В. Лаптева, К.С. Назаренко, А.А. Радугин). Такая организация активности позволит повысить конкурентоспособность выпускников организаций высшего образования в условиях постиндустриального общества ближайшего будущего [15, с. 200].

Выделенные ориентиры во многом обусловливают специфику процесса подготовки будущих профессионалов в условиях информатизации системы высшего образования и общества в целом. Они определяют необходимость реализации приоритетных направлений деятельности по организации учебно-воспитательного процесса [14, с. 70]. Охарактеризуем их.

Первое направление мы можем обозначить термином «обучение посредством действия» (англ. – action learning, experiential learning, learning by doing) [16, с. 272–274]. Его актуальность объясняется тем, что различные электронные, прежде всего мобильные, устройства уже давно стали частью нашей жизни (Т.Г. Мухина, Г. Смолл, Л.Д. Столяренко, Д. Чалмерс). Представители той возрастной категории, к которой теперь относится большинство студентов, не представляют реализации большинства форм собственной активности без широкого их использования [17, с. 2]. Соответственно, при проектировании образовательных программ для современной организации ВО с необходимостью должны быть учтены возможности цифровых платформ и гаджетов [18, с. 119]. Их использование в образовательном процессе должно соответствовать следующим аспектам:

– объективные потребности цифровой экономики;

– особенности индивидуальных образовательных траекторий студентов [19, с. 288];

– развитие у обучающихся культуры диалога и взаимодействия (в online и offline форматах) [17, с. 4];

– возможности современных образовательных технологий и методологических подходов [14, с. 72];

– необходимость формирования у студентов осознанной потребности к непрерывному саморазвитию (Г.А. Алферова, О.Б. Иванов, С.В. Иванова, Н.В. Ипполитова, Л.А. Степашко).

Второе направление – расширение использования смешанных форм обучения [20, с. 68]. Их реализация связана с активным вовлечением обучающихся в работу в электронном информационно-образовательном пространстве вуза [13, с. 24]. Такая организация учебно-воспитательной работы, базирующаяся на технологиях продвинутого образования, с определённой вероятностью обеспечит актуализацию возможностей самообразования и самосовершенствования студентов по ходу учебной, а в дальнейшем – и профессиональной деятельности [19, с. 290].

Последнее направление представлено активизацией формирования системы цифровых компетенций обучающихся [9, с. 16]. Соответственно, возможности цифровой образовательной среды современного вуза должны обеспечивать опережающую подготовку будущих профессионалов [20, с. 73]. Обязательным при этом является учёт следующих факторов:

– динамичность требований социума и профессиональной среды к системе формируемых знаний, умений и навыков [21, с. 75–76];

– стремительные темпы роста объёма информации, актуализирующие проблемы качества и актуальности учебной и методической информации [21, с. 77].

Рассмотрев влияние ускорения темпов развития ИКТ на прогресс в соответствующем сегменте отечественной образовательной системы, определив ключевые ориентиры модификации профессиональной подготовки, а равно и выявив связанные с их реализацией приоритетные направления организации учебно-воспитательного процесса в цифровой среде современного вуза, необходимо перейти к подведению итогов работы.

Таким образом, современное общество характеризуется высокой степенью цифровизации большинства аспектов своего существования. В таких условиях, естественно, наблюдается трансформация в области требований к выпускникам вузов.

Реализация этих, последних, представляется возможной при условии активизации основных преимуществ цифровой образовательной среды, созданной сегодня в пространстве большинства организаций ВО. Последние должны быть направлены на развитие у студентов не только предметных, но и надпредметных компетенций будущих профессионалов.

Библиографический список

1. Французова О.А Влияние цифровизации на образование. *Ценности и смыслы.* 2022; № 3 (79): 60–75.
2. Зачиняева Е.Ф., Семейкина К.С. Методологические подходы к формированию готовности студентов к непрерывному образованию в условиях региона. *Казанский педагогический журнал.* 2022; № 2: 19–26.
3. Ситдиков А.М., Галяутдинов М.И. Soft skills специалиста спортивной индустрии. *Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта.* 2022; № 1 (203): 387–391.
4. Семичева Н.В., Природова О.Ф. Возможности трансформации профессионального образования под влиянием экспоненциального технологического роста. *Методология и технология непрерывного профессионального образования.* 2020; № 1 (1): 13–19.
5. Хусаинова С.В., Устюжина О.Н. Сущность интерактивных методов и форм обучения. *Теория и практика современной науки.* 2021; № 10 (76): 181–185.
6. Алферьева-Термсикос В.Б. Оптимизация выбора организационных форм для дистанционного обучения. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук.* 2022; № 2-2: 10–12.
7. Трибунская У.Г. Анализ типов организационной культуры преподавателя вуза. *Гаудеамус.* 2022; Т. 21; № 2: 42—50.
8. Бигаева И.М., Урумов З.Э. Проблема интеракции «преподаватель – студент». *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 9–13.
9. 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; № 6 (102): 14–16.
10. Боцоева А.В., Гучетль С.К., Кульбит Ю.С. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 66-2: 59-62.
11. Пирогланов Ш.Ш., Сабадин Д.А., Гриценко Д.А. О проблеме подготовки качественно новых специалистов в аспекте глобальной диджитализации. *Проблемы современного педагогического образования.* 2020; № 67-2: 140–143.
12. Климова Н.Ю., Агоева М.М. Формирование субъектности студентов при изучении иностранного языка. *Мировая наука.* 2023; № 3 (72): 128–131.
13. Зубанова С.Г., Ошкова В.А. Особенности научно-исследовательской работы студентов института иностранных языков в авиационном вузе: к вопросу о сочетании научной и воспитательной работы. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 21–25.
14. Пак Л.Г. Социализация студентов вуза в эпоху цифрового общества. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2020; № 5 (228): 66–72.
15. Пак Л.Г. Социализация цифрового поколения студенческой молодёжи в архитектонике высшего образования: теоретико-прикладной аспект. *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.* 2021; № 1 (37): 190–204.
16. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты).* Москва: Лаборатория знаний, 2014.
17. Никитин Г.М. Применение технологий «мобильного обучения» в высшем профессиональном образовании. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2022; № 8 (122): 2–5.
18. Сайфурова И.О., Рагулина М.И., Федорова Г.А. Персонализированное обучение будущих учителей информатики программированию на основе применения мобильных технологий. *Наука о человеке: гуманитарные исследования.* 2022; Т. 16; № 4: 116–125.
19. Восковская А.С. Особенности обучения студентов нового поколения в условиях цифрового общества. *Самоуправление.* 2019; № 2 (115): 288–290.
20. Трегубова Т.М., Айнутдинова И.Н., Айнутдинова К.А. Использование мультимодальных форм смешанного обучения в образовательных программах вузов. *Ярославский педагогический вестник.* 2022; № 4 (127): 66–74.
21. Айнутдинова И.Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе. *Общество: социология, психология, педагогика.* 2015; № 6: 74–77.

References

1. Francuzova O.A Vliyanie cifrovizacii na obrazovanie. *Cennosti i smysly.* 2022; № 3 (79): 60–75.
2. Zachinyaeva E.F., Semejkina K.S. Metodologicheskie podhody k formirovaniyu gotovnosti studentov k nepreryvnomu obrazovaniyu v usloviyah regiona. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2022; № 2: 19–26.
3. Sitdikov A.M., Galyautdinov M.I. Soft skills specialista sportivnoj industrii. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta.* 2022; № 1 (203): 387–391.
4. Semicheva N.V., Prirodova O.F. Vozmozhnosti transformacii professional'nogo obrazovaniya pod vliyaniem `eksponencial'nogo tehnologicheskogo rosta. *Metodologiya i tehnologiya nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya.* 2020; № 1 (1): 13–19.
5. Husainova S.V., Ustyuzhina O.N. Suschnost' interaktivnyh metodov i form obucheniya. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki.* 2021; № 10 (76): 181–185.
6. Alfer'eva-Termsikos V.B. Optimizaciya vybora organizacionnyh form dlya distancionnogo obucheniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 2022; № 2-2: 10–12.
7. Tribunskaya U.G. Analiz tipov organizacionnoj kul'tury prepodavatelya vuza. *Gaudeamus.* 2022; T. 21; № 2: 42—50.
8. Bigaeva I.M., Urumov Z.`E. Problema interakcii «prepodavatel' – student». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 9–13.
9. 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; № 6 (102): 14–16.
10. Bocoeva A.V., Guchetl' S.K., Kul'bit Yu.S. O resursah cifrovizacii vysshego obrazovaniya v kontekste perehoda na innovacionnyj uroven'. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 66-2: 59-62.
11. Piroglanov Sh.Sh., Sabadin D.A., Gricienko D.A. O probleme podgotovki kachestvenno novyh specialistov v aspekte global'noj didzhitalizacii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2020; № 67-2: 140–143.
12. Klimova N.Yu., Agoeva M.M. Formirovanie sub`ektnosti studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka. *Mirovaya nauka.* 2023; № 3 (72): 128–131.
13. Zubanova S.G., Oshkova V.A. Osobennosti nauchno-issledovatel'skoj raboty studentov instituta inostrannyh yazykov v aviacionnom vuze: k voprosu o sochetanii nauchnoj i vospitatel'noj raboty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 21–25.
14. Pak L.G. Socializaciya studentov vuza v `epohu cifrovogo obschestva. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2020; № 5 (228): 66–72.
15. Pak L.G. Socializaciya cifrovogo pokoleniya studencheskoj molodezhi v arhitektonike vysshego obrazovaniya: teoretiko-prikladnoj aspekt. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 2021; № 1 (37): 190–204.
16. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty).* Moskva: Laboratoriya znanij, 2014.
17. Nikitin G.M. Primenenie tehnologij «mobil'nogo obucheniya» v vysshem professional'nom obrazovanii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2022; № 8 (122): 2–5.
18. Sajfurova I.O., Ragulina M.I., Fedorova G.A. Personalizirovannoe obuchenie buduschih uchitelej informatiki programmirovaniyu na osnove primeneniya mobil'nyh tehnologij. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya.* 2022; T. 16; № 4: 116–125.
19. Voskovskaya A.S. Osobennosti obucheniya studentov novogo pokoleniya v usloviyah cifrovogo obschestva. *Samoupravlenie.* 2019; № 2 (115): 288–290.
20. Tregubova T.M., Ajnutdinova I.N., Ajnutdinova K.A. Ispol'zovanie mul'timodal'nyh form smeshannogo obucheniya v obrazovatel'nyh programmah vuzov. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2022; № 4 (127): 66–74.
21. Ajnutdinova I.N. Aktual'nye voprosy primeneniya tehnologii smeshannogo obucheniya (blended learning) pri obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika.* 2015; № 6: 74–77.

Статья поступила в реакцию 04.02.23

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-416-419

***Kharchenko S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogical Institute, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: sv1707@bk.ru*
***Bryzhevatykh K.I.**, teacher (Russian Language, Literature), MBEI Shelekhov's District "Gymnasium"(Shelekhov, Russia), E-mail: ksushishko8@yandex.ru*

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VALUE SPHERE OF YOUNGER ADOLESCENTS THROUGH SITUATIONS OF MORAL CHOICE. The article actualizes the need to solve a problem of developing the emotional and value sphere of adolescents as a fundamental basis for the formation of personal students qualities. The essence and functions of emotions and values reflecting the personality-significant states of a teenager and determining the choice of ways of his activity

in a situation of uncertainty are described. One of the ways of developing the emotional and value sphere of students is proposed by including them in the activities of designing and analyzing situations of moral choice in educational and extracurricular activities. The work reveals that the specificity of situations of moral choice lies in their pronounced orientation towards forming of a particular value, which is set by the content of the situation as a set of conditions and circumstances that determine the need for context analysis and the choice of a teenager's own actions. The article concludes that situations of moral choice have a significant potential for the development of the emotional and value sphere of schoolchildren, therefore, the inclusion of students in the design and analysis of these situations is quite justified and promising. At the same time, it is important to ensure that situations are aimed at developing a system of basic national values, such as citizenship, patriotism, family, work, creativity, science, literature, art, nature, humanity, and social solidarity.

Key words: **emotions, values, emotional and value sphere, younger adolescents, moral choice, situations of moral choice, design, analysis**

***С.А. Харченко**, канд. пед. наук, доц., педагогический институт Иркутского государственного университета, г. Иркутск, E-mail: sv1707@bk.ru*
***К.И. Брыжеватых**, учитель русского языка и литературы МБОУ Шелеховского района «Гимназия», г. Шелехов, E-mail: ksushishko8@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИТУАЦИЙ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА

Статья актуализирует необходимость решения проблемы развития эмоционально-ценностной сферы подростков как фундаментальной основы для формирования личностных качеств обучающихся. Описаны сущность и функции эмоций и ценностей, отражающих личностно значимые состояния подростка и определяющих выбор способов его деятельности в ситуации неопределенности. Предложен один из путей развития эмоционально-ценностной сферы обучающихся посредством включения их в деятельность по проектированию и анализу ситуаций нравственного выбора в урочной и внеурочной деятельности. Обоснована специфика ситуаций нравственного выбора, состоящая в их выраженной направленности на формирование той или иной ценности, которая задается содержанием ситуации как совокупности условий и обстоятельств, определяющих необходимость анализа контекста и выбора подростком собственных действий. В статье делается вывод о том, что ситуации нравственного выбора обладают значительным потенциалом для развития эмоционально-ценностной сферы школьников, следовательно, включение обучающихся в деятельность по проектированию и анализ данных ситуаций вполне оправдано и перспективно. При этом важно обеспечивать направленность ситуаций на формирование системы базовых национальных ценностей, таких как гражданственность, патриотизм, семья, труд, творчество, наука, литература, искусство, природа, человечество, социальная солидарность.

Ключевые слова: **эмоции, ценности, эмоционально-ценностная сфера, младшие подростки, нравственный выбор, ситуации нравственного выбора, проектирование, анализ**

Актуальность представленной к исследованию темы обусловлена необходимостью развития эмоционально-ценностной сферы современных подростков, важнейшей, смыслообразующей функцией эмоций и ценностей в жизни детей. Именно эмоции, отражая личностно значимые состояния и внутренние переживания подростка, напрямую связаны с удовлетворением его актуальных потребностей. В свою очередь, ценностная сфера личности детерминирует смыслы и цели воспитанника, определяя при этом способы их достижения. Вместе с тем педагоги-практики, психологи, родители всё чаще констатируют случаи нарушения развития эмоций у младших подростков, которые препятствуют нормальному физическому, умственному, эмоциональному развитию ребёнка. Исследователи, изучая проблему формирования ценностей современного подростка, отмечают, что процесс развития ценностной сферы и культуры переживания обучающихся происходит сегодня в ситуации социальной нестабильности и ценностно-нормативной неопределенности, когда серьёзно нарушены характерные для стабильного общества механизмы передачи ценностей от старшего поколения младшему [1–9].

Цель данной статьи заключается в исследовании развивающего потенциала и возможностей использования ситуаций нравственного выбора в качестве средства развития эмоционально-ценностной сферы младших подростков.

Основные задачи статьи:

– теоретически обосновать возможности развития эмоционально-ценностной сферы у младших подростков посредством ситуаций нравственного выбора;

– проанализировать результаты экспериментальной работы и предложить рекомендации по использованию ситуаций нравственного выбора в процессе воспитания младших подростков.

В процессе исследования и подготовки данной статьи были использованы следующие методы исследования:

– теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической и философской литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследований, сопоставительный анализ, сравнение, обобщение);

– эмпирические (наблюдение, анкетирование, анализ письменных работ и устных ответов школьников).

Научная новизна статьи определяется обоснованием понятия «культура переживания младших подростков», формированием критериально-диагностического аппарата оценки уровня развития эмоционально-ценностной сферы младших подростков.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что выявлены и обоснованы возможности ситуаций нравственного выбора как средства развития эмоционально-ценностной сферы младших подростков.

Практическая значимость состоит в возможности использования материалов исследования в процессе развития эмоционально-ценностной сферы младших подростков.

Осуществляя теоретический анализ исследуемой проблемы, важно отметить, что основой для возникновения и осознания эмоций являются ценности человека. Это объясняется тем, что зачастую отношение человека к объекту выражается с помощью эмоций. Поэтому они напрямую связаны с системой ценностных ориентаций личности. Невозможно судить о значимости и уместности выражения тех или иных эмоций по отношению к объекту без связки эмоциональных проявлений с ценностями.

Дефиниция «ценность» стала использоваться в 60-х гг. XIX в. в новой научной дисциплине – аксиологии (науке о ценностях).

Один из первых заложил основы в данную науку о ценностях учёный философ Г. Лотце. Данным учёным к ценностям были отнесены следующие категории:

– прекрасное,
– благое,
– справедливое [7].

М. Вебер отметил важную мысль, что выделенные и закреплённые в обществе ценности образуют систему установок. М. Вебер утверждает, что ценностно-рационально действует та личность, которая следует своим убеждениям о долге, достоинстве, красоте, благочестии [8].

Как утверждает М. Рокич, общечеловеческие ценности определяют для личности то, как нужно себя вести, какое желательное состояние или образ жизни, достойные или недостойные того, чтобы им соответствовать и к ним стремиться.

Абрахам Маслоу утверждал, что иерархия жизненных ценностей организуется в соответствии с иерархией потребностей человека

В контексте потребностей человека все ценности можно разделить на:

– витальные,
– ценности общественного признания,
– ценности межличностного общения,
– ценности актуального личностного развития [9].

Анализ основных понятий (эмоции, ценности) в контексте исследования не только способствовал пониманию сложной природы данного феномена, но и послужил базой для обоснования сущности эмоционально-ценностной сферы подростков.

Наиболее значимым результатом анализа является вывод о том, что эмоции – это психические явления, которые возникают в результате непосредственного восприятия личностью смысла жизненных явлений, предметов и ситуаций. Их основной целью является удовлетворение потребностей личности. Большинство психологов относят эмоции к активным силам, которые оказывают влияние на мысли и поступки человека [3].

В свою очередь, ценности выражают особую связь с реальностью и могут иметь как позитивную, так и негативную значимость для объектов мира и символов, связанных с ними.

В целом значимость может проявляться в отношении личности к:

– нравственным нормам и установкам,
– идеалам,
– являться регулятором жизнедеятельности [2, с. 267].

Мы пришли к выводу, что эмоционально-ценностная сфера младших подростков представляет собой целостное интегративное образование, основными компонентами которого выступают культура переживания и система ценностных ориентаций обучающихся. Подросток, обладающий достаточным уровнем развития эмоционально-ценностной сферы, демонстрирует способность к устойчивому эмоциональному поведению и выбору стратегии действий вопреки собственным ситуативным желаниям с ориентацией на систему

Таблица 1

Соотношение компонентов и критериев эмоционально-ценностной сферы младших подростков

Компоненты	Критерии	Методики
Когнитивный	Знание и понимание соответствующих ценностных установок, являющихся основой нравственного выбора	Методика «Недописанный тезис» А. Куликова
Эмоционально-оценочный	Умение контролировать свое эмоциональное состояние. Способность к оцениванию собственного поведения, поступков одноклассников и окружающих людей. Позитивное отношение к национальным базовым ценностям. Умение относиться к окружающим (взрослым и сверстникам) доброжелательно, вежливо, уважительно, проявлять чуткость, отзывчивость, терпимость	Диагностика отношения к жизненным ценностям. «Неоконченные ситуации» А. М. Щетининой
Поведенческий	Нравственный выбор личности. Способность правильно решать моральные дилеммы и осуществлять моральный выбор	Методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман

духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и нормам поведения. Эмоции и ценностные установки помогают подростку в процессе взаимодействия (в ситуациях удачи или затруднения), являясь при этом одним из самых важных инструментов психической регуляции его поведения.

Под культурой переживания подростка мы понимаем способность воспитанника временно «выйти» из текущих обстоятельств, проанализировать их, спрогнозировать последствия собственного выбора способа поведения, вновь пройти уже знакомый путь с определенной оценкой и интерпретацией. При этом важно «одновременно действовать, чувствовать, созерцать и рефлексировать, то есть переживать текущий момент во всей его полноте» [1].

Подростковый возраст – особенный, наполненный противоречиями и важными личностными трансформациями. У подростков традиционно возникают трудности с построением целей, выбором стратегии поведения в каких-либо ситуациях. Причиной данных проблем, на первый взгляд, являются возрастные особенности детей. Так, зачастую мы наблюдаем повышенную эмоциональность, агрессивность, изменчивость настроения у подростка, возникновение тревожности, легкость развития аффективных реакций, при этом эмоционально-ценностная сфера, определяющая успешность формирования важнейших личностных качеств воспитанника, развивается стихийно. Поэтому важно приучать школьника к добровольности и сознательности выбора, ответственности за свои поступки, способности к объективной нравственной оценке и самооценке собственных действий. При этом важно учитывать, что индивидуальный опыт формируется через установление ассоциации ситуации, вызвавшей эмоцию [5].

Важно отметить, что индивидуальные ценности формируются только при решении реальных жизненных задач и проблем. Невозможно заставить ребенка «выучить» ценности, это не правила при выполнении учебных задач.

Таким образом, мы пришли к выводу о необходимости организации воспитательной деятельности, направленной на развитие эмоционально-ценностной сферы подростков, и предположили, что эффективность данного процесса значительно повысится, если обучающиеся будут включены в деятельность по проектированию и анализу ситуаций нравственного выбора, смыслообразующим ядром которых является направленность на развитие культуры переживания и ценностных ориентаций обучающихся с опорой на систему базовых национальных ценностей. Наше предположение основано на специфике ситуаций нравственного выбора, которая состоит в их выраженной направленности на формирование той или иной ценности и задается содержанием ситуации как совокупности условий и обстоятельств, определяющих необходимость анализа контекста и выбора подростком собственных действий. Отметим, что нравственный выбор – способность ребенка осознанно принимать решения вопреки собственным ситуативным желаниям с ориентацией на следующие значимые ценности общества:

- патриотизм,
- гражданственность,
- творчество,
- искусство,
- наука,
- семья,
- труд,
- природа и др.

Полагаем, что ориентация подростка на систему духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения является определяющей в процессе принятия решения и выстраивания стратегии собственных действий. Экспериментальное исследование осуществлялось в период с 2021 по 2023 гг. на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения Шелеховского района «Гимназия». В нем приняло участие 50 обучающихся 5-х классов (5 «А», 5 «В»).

Констатирующий этап исследования был направлен на изучение исходного уровня сформированности эмоционально-ценностной сферы младших подростков в соответствии с выделенными нами критериями и компонентами изучаемого феномена (табл. 1).

Анализ данных, полученных на констатирующем этапе экспериментальной деятельности, подтвердил наше предположение о недостаточном уровне сформированности эмоционально-ценностной сферы школьников и вывел на необходимость организации и проведения экспериментальной работы, направленной на повышение уровня сформированности эмоционально-ценностной сферы обучающихся.

В ходе формирующего этапа исследования школьники экспериментальной группы участвовали в экспериментальной деятельности в рамках учебных дисциплин «Русский язык», «Литература», «Родной русский язык», а также на классных часах и «Разговорах о важном». В процессе занятий обучающиеся были включены в деятельность по анализу ситуаций нравственного выбора, способствующих обогащению опыта ценностного отношения к миру. Специфика ситуаций нравственного выбора, а также способы их анализа способствовали присвоению обучающимися духовно-нравственных ценностей, обусловливающих их готовность к активному нравственному действию. При этом, оказывая поддержку подросткам, педагог помогал им четко осознать мотивы выбора [4].

На уроках русского языка, литературы, родного русского языка учащимся были предложены готовые ситуации нравственного выбора с целью их анализа и поиска адекватных вариантов решения. На втором этапе обучающиеся осуществляли нравственный выбор ситуаций самостоятельно на классных часах, а также моделировали их без помощи педагога. На завершающем этапе младшие подростки самостоятельно разрабатывали буклеты, основой которых являлись ситуации нравственного выбора. При этом в процессе деятельности мы акцентировали внимание обучающихся на осознании нравственных норм, развивая тем самым умение выделять нравственные аспекты поступков, осуществлять их нравственную оценку. Все это способствовало формированию готовности обучающихся к активным нравственным действиям.

Контрольный этап экспериментальной деятельности включал в себя диагностическое исследование, идентичное исследованию констатирующего этапа. Также нами был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапа с целью проверки эффективности формирующего этапа экспериментальной деятельности. Свидетельством повышения уровня сформированности эмоционально-ценностной сферы подростков экспериментальной группы явилась выраженная положительная динамика по всем выделенным нами критериям и показателям изучаемого феномена.

Таким образом, можно сделать выводы, что ситуации нравственного выбора обладают значительным потенциалом для развития эмоционально-ценностной сферы школьников, следовательно, включение обучающихся в деятельность по проектированию и анализ данных ситуаций вполне оправдано и перспективно. При этом важно обеспечивать направленность ситуаций на формирование системы базовых национальных ценностей, таких как: гражданственность, патриотизм, семья, труд, творчество, наука, литература, искусство, природа, человечество, социальная солидарность.

Библиографический список

1. Артюхова И.С. *Воспитательная работа с подростками: занятия, игры, тесты*. Москва: Первое сентября, 2004.
2. Веснина Н.И. Жизненные ценности, или искусство жить достойно: Классный час. *Классный руководитель*. 2009; № 2: 93–98.
3. Катеринина А.А. *Психология подросткового возраста*: учебное пособие. Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2015.
4. Михалкович Н.В., Барков В.А., Сквицкая М.Е. *Социализация на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы*: сборник научных статей. Гродно: ГрГУ им Я. Купалы, 2015.
5. Шило Т.В., Редкова Ю.Н. Средства и методы развития эмоциональной сферы ребенка. *Образование: прошлое, настоящее и будущее*: материалы II Международной научной конференции. Краснодар: Новация, 2017: 48–51.
6. Кривошеева И.В. *«Дорогою человечности»: программа воспитательной работы по формированию эмоционально-ценностной сферы личности школьников*. Кемерово, 2013. Available at: https://infourok.ru/programma-vospitatelnoy-raboti-dorogoy-chelovechnosti-1907427.html

7. Загоруйко Т.В., Диденко С.Ю., Черепанская Е.И., Лактионова Е.Е., Титова Л.И., Лебедева В.В. Понятие оценивания в образовании. *Молодой ученый*. 2018; № 45: 240–242. Available at: https://moluch.ru/archive/ 231/53434/
8. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва, 2005.
9. Зимняя И.А. *Основы педагогической психологии*. Москва: Просвещение, 1980: 39–54.

References

1. Artyuhova I.S. *Vospitatel'naya rabota s podrostkami: zanyatiya, igry, testy*. Moskva: Pervoe sentyabrya, 2004.
2. Vesnina N.I. Zhiznennye cennosti, ili iskusstvo zhit' dostojno: Klassnyj chas. *Klassnyj rukovoditel'*. 2009; № 2: 93-98.
3. Katerinina A.A. *Psihologiya podrostkovogo vozrasta*: uchebnoe posobie. Orsk: Izdatel'stvo Orskogo gumanitarno-tehnologicheskogo instituta (filiala) OGU, 2015.
4. Mihalkovich N.V., Barkov V.A., Skvickaya M.E. *Socializaciya na raznyh `etapah vozrastnogo razvitiya: opyt, problemy, perspektivy*: sbornik nauchnyh statej. Grodno: GrGU im Ya. Kupaly, 2015.
5. Shilo T.V., Redkova Yu.N. Sredstva i metody razvitiya `emocional'noj sfery rebenka. *Obrazovanie: proshloe, nastoyaschee i buduschee*: materialy II Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnodar: Novaciya, 2017: 48-51.
6. Krivosheeva I.V. *«Dorogoyu chelovechnosti»: programma vospitatel'noj raboty po formirovaniyu `emocional'no-cennostnoj sfery lichnosti shkol'nikov*. Kemerovo, 2013. Available at: https://infourok.ru/programma-vospitatelnoy-raboti-dorogoy-chelovechnosti-1907427.html
7. Zagorujko T.V., Didenko S.Yu., Cherepanskaya E.I., Laktionova E.E., Titova L.I., Lebedeva V.V. Ponyatie ocenivaniya v obrazovanii. *Molodoj uchenyj*. 2018; № 45: 240-242. Available at: https://moluch.ru/archive/ 231/53434/
8. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*. Moskva, 2005.
9. Zimnyaya I.A. *Osnovy pedagogicheskoj psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1980: 39-54.

Статья поступила в редакцию 01.02.24

УДК 37.017 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-419-422

Shpyneva E.M., *specialist in educational and methodical work, Department of Jewelry Design and Technology, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk); MA student, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: kok9196@mail.ru*
Golubchikova M.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Irkutsk State University (Irkutsk); Senior Lecturer, Department of Pedagogical and Information Technologies, Irkutsk State Medical Academy of Postgraduate Education, Branch of Russian Medical Academy of Continuous Professional Education of the Ministry of Health of Russia (Irkutsk, Russia), E-mail: mg2@bk.ru*

EXPERIENCE OF STUDYING THE FEATURES OF THE CULTURAL CODE OF REPRESENTATIVES OF THE REGIONS OF RUSSIA (USING THE EXAMPLE OF THE IRKUTSK REGION). The article considers cultural code as the key to understanding behavior, unique features of culture and folk psychology. It is noted that the cultural code is constantly developing and changing with the acquisition of new cultural experience and information. Examples are given of how cultural code affects people's thoughts, emotions and behavior. The loss of culture and the significance of the transmission of cultural code through the upbringing and interaction of generations are discussed. The importance of the task that older generations and teachers face in preserving and transmitting cultural code is also justified, and the identification of social trends and knowledge will help determine the vector of educational work. The article presents results of a survey of 152 representatives of Russian society in the Irkutsk region. The national, ethnic and religious component of the respondents is analyzed, as well as their preferences in literature and cinema. It is found that the works of Russian authors are the most preferred in the literature among all age groups, with the largest number of references to works of M.A. Bulgakov, F.M. Dostoevsky and L.N. Tolstoy. The cinema also reveals leaders among representatives of different generations, with the predominance of American and Russian films. Analysis of the answers to the question about the favorite characters of fairy tales and cartoons shows the preference for characters with willpower, wisdom, justice and other positive qualities. Teachers can conduct events and organize project work to form intercultural understanding and tolerance among students, attract experienced representatives of different cultures and use a variety of literature and cinema, which also contribute to the preservation and transfer of cultural code. Research work allows studying and analyzing the cultural code of different groups and creating your own projects. Thus, pedagogical practice can use these articles to develop intercultural understanding, preservation and transmission of cultural code within the framework of educational and educational activities.

Key words: **cultural code, mythological images, national heroes, literary works, intergroup communication, evolution of cultural code, cultural memory, symbols and meanings, national experience, educational activity**

Е.М. Шпынёва*, спец. по учебно-методической работе, ФГБОУ ВО «Иркутский национальный исследовательский технический университет», г. Иркутск, магистрант, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет», г. Иркутск, E-mail: kok9196@mail.ru*
М.Г. Голубчикова*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета, Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования – филиала ФГБОУ ДПО «Российская медицинская академия непрерывного профессионального образования» Минздрава России, г. Иркутск, E-mail: mg2@bk.ru*

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРНОГО КОДА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РЕГИОНОВ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ)

Данное исследование рассматривает культурный код как ключ к пониманию поведения, уникальных особенностей культуры и народной педагогики. Отмечается, что культурный код постоянно развивается и изменяется с приобретением нового культурного опыта и информации. Приводятся примеры того, как культурный код влияет на мысли, эмоции и поведение людей. Обсуждаются потеря культуры и значимость передачи культурного кода через воспитание и взаимодействие поколений. А также обосновывается важность задачи, которая стоит перед старшими поколениями и педагогами в сохранении и передаче культурного кода. Идентификация социальных тенденций и знаний поможет определить вектор воспитательной работы. В статье представлены результаты анкетирования 152 представителей российского общества в Иркутской области. Анализируется национальная, этническая и религиозная составляющие опрошенных, а также их предпочтения в литературе и кинематографе. Обнаружено, что произведения российских авторов являются самыми предпочитаемыми в литературе у всех возрастных групп, с наибольшим количеством упоминаний произведений М.А. Булгакова, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого. В кинематографе также выявлены лидеры среди представителей разных поколений с преобладанием американских и российских фильмов. Анализ ответов на вопрос о любимых героях сказок и мультфильмов показывает предпочтение героев, обладающих силой воли, мудростью, справедливостью и другими положительными качествами. Обозначено актуальное применение полученных данных в педагогической практике. Педагоги могут проводить мероприятия и организовывать проектную работу для формирования межкультурного понимания и толерантности у учащихся, привлекать опытных представителей различных культур и использовать разнообразную литературу и кинематограф, что также способствуют сохранению и передаче культурного кода. Исследовательская работа позволяет изучать и анализировать культурный код разных групп и создавать собственные проекты. Таким образом, педагогическая практика может использовать данные статьи для развития межкультурного понимания, сохранения и передачи культурного кода в рамках воспитательной и просветительской деятельности.

Ключевые слова: **культурный код, мифологические образы, национальные герои, литературные произведения, межгрупповая коммуникация, эволюция культурного кода, культурная память, символы и смыслы, национальный опыт, воспитательная деятельность**

Совокупность определений о культурном коде дает нам очень широкое, но размытое восприятие его сущности. Культурный код – это ключ к пониманию поведенческих реакций, уникальных особенностей культуры и народной педагогики [1, с. 13]. Это набор мифологических образов, характеристик национальных героев, устойчивых, понятных каждому представлений из литературных произведений и особенностей народного быта, переданных от предков.

Актуальность темы данного исследования заключается в том, что в разрезе современных мировых тенденций устойчивого развития национальных ценностей принятие и осознание культурного кода необходимо нам как минимум для коммуникации с людьми из других социальных, культурных и возрастных групп. Без этого понимания невозможно качественное и полноценное взаимодействие, позволяющее созидать и благоприятно влиять на результаты межгрупповой коммуникации [2, с. 138].

По мнению культурологов, культурный код – не конечная величина. Он постоянно видоизменяется и складывается посредством приобретения нового культурного опыта, сбора новой информации и эмоционально окрашенных переживаний общества и каждого отдельно взятого представителя [3, с. 12–13]. Любое рекламное сообщение, новость, книга, фильм или статья пронизаны отсылками к тому, что уже когда-то произошло или было создано. Это неявное присутствие «знания» прошлых поколений и отсылок к ключевым историческим событиям, которые определяют путь взаимодействия с культурным кодом конкретной культуры или типа общества [4, с. 165–166].

Избыточный поток информации приводит к кризису человеческого сознания, когда цивилизационные процессы лишают культуру ее духовности, без чего она начинает неумолимо погибать [5, с. 257]. Не мы поглощаем информацию, а она поглощает нас. Культурная память влияет на человека так, что он выстраивает вокруг себя гипотетическую реальность, проектируя не только свое поведение, но и поведение окружающих [6, с. 320]. А такие архаичные вещи, как символы и смыслы, которые мы считываем по жестам и мимике, позволяют в рамках представителей конкретной культуры предугадывать дальнейшие действия и додумывать логику поведения [7, с. 236]. Любой отдельно взятый житель планеты в своих мыслях и эмоциях, в своем проявлении и сознании окрашен историей и культурой той страны, в которой он проживает [8, с. 68]. Культура влияет на наши взгляды, переживания, выводы, обусловливает мыслительный процесс, впоследствии формируя действия и делая нас теми, кто мы есть на самом деле. В русской цивилизации уживаются сотни народов, но ни один народ не существует вне своей культуры. Несмотря на дружественность и принятие друг друга, многие общности нашей страны со временем теряют свои языки, традиционное искусство и обычаи, а уничтожение культуры ведет за собой уничтожение народа [9, с. 14].

Столкновение мифологического прошлого с современными реалиями позволяет молодежи определить совместимость и применимость полученных знаний, опыта, ценностей и ориентиров не только от предков, но и от архетипов народа и культуры. Сопоставление ориентиров традиционной литературы, музыки, искусства дает возможность выделить и сохранить для себя истинные и неизменные ценности, принять устойчивые чувственные характеристики и внести свой творческий, обновляющий национальный опыт, вклад [10, с. 312].

Опираясь на вышесказанное, приходим к выводу, что именно в процессе воспитательной деятельности и взаимодействия поколений, в процессе восприятия и соблюдения традиций, в процессе изучения классической для народа или нации литературы и искусства происходит та самая передача культурного кода будущим поколениям. Именно задача по мягкому приоткрытию тайн архетипов прошлого, истории и истинных смыслов лежит на плечах старших поколений и педагогов.

Цель нашей статьи заключается в идентификации и анализе данных, представленных в проведенном исследовании, которые позволят взглянуть на наиболее распространенные тенденции и знания о своей культуре у представителей российского общества, а также наметить вектор воспитательной работы на пути сохранения и передачи культурного кода нации.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– анализ данных анкетирования 152 человек на выявление различий и особенностей отношения к традициям представителей российского общества в Иркутской области, отличающихся по национальной, этнической и религиозной составляющим;

– изучение склонностей различных поколенческих групп в литературе, кинематографе, праздниках;

– прогнозирование форм и методов взаимодействия между поколениями с учетом выявленных предпочтений.

В ходе исследования авторами активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей данную проблематику;

– проведение анонимного опроса с ориентиром на различные группы населения;

– качественный и количественный анализ полученных данных.

Научная новизна статьи заключается в выявлении основных векторов взаимодействия различных поколений в процессе воспитательной работы и способов сохранения культурного кода.

Теоретическая значимость связана с формулированием проблематики и понятийного аппарата для дальнейшего использования в процессе сохранения и передачи культурного кода, формирования понимания межкультурного взаимодействия.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования для выстраивания наиболее востребованных и приемлемых векторов взаимодействия с подрастающими поколениями в процессе сохранения российского культурного кода и формирования межкультурных связей на примере конкретной области.

В первую очередь мы определили целевую и дополнительные категории анкетируемых. Целевым стало поколение 15–25 лет, дополнительными – 25–35 лет, 35–50 лет, 50 лет и старше.

Следующим этапом разработки исследования стал выбор основных аспектов по выявлению культурной составляющей и формулировка вопросов, на которые сделан акцент в рамках анализируемой области.

Для наиболее корректного выявления разницы в произвольном порядке были отобраны равные по количественной составляющей группы (38 человек). Анализ результатов по поколениям позволил выявить следующие зависимости.

Свою национальность как русский определили 122 человека, 19 человек отнесли себя к бурятам и 11 человек – к другим национальностям (татары, белорусы, поляки, сойоты, евреи, украинцы). В качестве своей этнической группы 54 человека отнесли себя к русской, 31 человек к славянской (включая восточнославянскую и славянскую с примесью), 22 человека к азиатской, 5 человек к тюркской, 20 человек не смогли ответить, 10 человек – к другим этническим группам.

К православным себя относят 73 человека и только 28 (38,4%) из них соблюдают традиции и обряды этнической группы (к самым популярным из которых по результатам опроса причислены празднование Пасхи, Троицы и Масленицы). Из 21 буддиста 18 (85%) соблюдают традиции и обряды своей этнической группы (наиболее популярно празднование Сагаалгана). Представители шаманизма в количестве 4 человек на 75% соблюдают традиции (Сурхарбан и шаманские ритуалы). Также 19 человек (12,5%) человек относят себя к агностикам, 26 (17,1%) – к атеистам, а 4 (2,6%) воздержались от ответа. К другим религиям (католицизм, веды, протестантизм, ислам, славянская (к Одину)) себя относят 5 человек (3,3%).

Анализируя блок предпочтений в литературном направлении, мы выявили, что 36% респондентов в качестве любимых приводят произведения российских авторов. При этом самым популярным произведением стало «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова (13 упоминаний), на втором месте «Преступление и наказание» (7 упоминаний) и «Идиот» (4 упоминания) Ф.М. Достоевского, на третьем месте – «Воина и мир» Л.Н. Толстого (4 упоминания).

Статистика опроса демонстрирует, что в качестве предпочтительной литературы у представителей различных поколений выступает следующая: 15–25 лет – 29,7% произведения российских авторов, 14% – британских, 12% – американских, 11% – французских; 25–35 лет – 59% произведениям российских авторов, 22% – британских, 7% – американских; 35–50 лет – 42,8% отдают предпочтение российским авторам, по 9,5% британским и американским; 50+ лет – 72,2% российским авторам, 11,1% британским, а также произведениям австралийских, греческих и авторов востока (табл. 1).

Таблица 1

Статистика предпочтительной литературы

Возрастная категория	Выбор литературных произведений				
	Российские	Британские	Американские	Французские	Австралийские, греческие, авторы Востока и т. д.
15–25 лет	**29,7%**	14%	12%	11%	Не упомянуты
25–35 лет	**59%**	22%	7%	Не упомянуты	Не упомянуты
35–50 лет	**42,8%**	9,5%	9,5%	Не упомянуты	Не упомянуты
50+ лет	**72,2%**	11,1%	Не упомянуты	Не упомянуты	16,9%

Анализируя ответы на вопрос о любимых фильмах, мы замечаем лидеров кинематографии среди представителей различных поколений. Процентное соотношение распределения предпочтений производителей кино среди участников опроса выглядит следующим образом (табл. 2):

15–25 лет: Америка – 52%, Россия 16,1%, Англия – 8,3%, воздержались от ответа – 20%, Корея – 1,2%, Грузия – 1,2%, Франция – 1,2%;

25–35 лет: Америка – 48%, Россия – 26,3%, Англия – 11%, воздержались от ответа – 11%, Япония – 3,7%;

35–50 лет: Россия – 38%, Америка – 28%, Англия – 14,3%, воздержались от ответа – 14%, Китай – 4,7%;

Таблица 2

Статистика предпочтений в кинематографе

Страна, выпустившая фильм	Выбор предпочтений в кинематографе по возрастам			
	15–25 лет	**25–35 лет**	**35–50 лет**	**50+ лет**
Америка	**52%**	**48%**	28%	22%
Россия	16,1%	26,3%	**38%**	**50%**
Англия	8,3%	11%	14,3%	–
Корея	1,2%	–	–	–
Грузия	1,2%,	–	–	–
Франция	1,2%;	–	–	–
Япония	–	3,7%	–	–
Китай	–	–	4,7%	–
Воздержались от ответа	20%	11%	14%	22,2%

50+ лет: Россия – 50%, Америка – 22%, воздержались от ответа – 22,2%.

Исследуя результаты части опроса, в которой было необходимо представить своего любимого героя сказок/мультфильмов и описать, почему выявляются тенденции и склонности к проявлению тех или иных духовно-нравственных качеств и архитипичных образов поведения. Представляя результаты данного вопроса, поколение 15–25 лет образцами преодоления проблем силой воли, помощи окружающим, отзывчивости, силы и находчивости выделяет таких героев, как Добрыня Никитич, Алеша Попович, Илья Муромец, Иван Царевич, Руслан из сказки «Руслан и Людмила», Какаси Хатаке. Также наблюдается выделение внешней проявленности качеств, присущих таким героям, как Иван-дурак («хотя на самом деле не дурак») и Кунг-фу Панда (на вид наивный, но харизматичный, веселый, мягкий снаружи, но сильный внутри воин, принимает свое прошлое, ценит то, что имеет).

Качествами справедливости наделяют таких героев сказок, как Медведь и Баба Яга. А образцами лучших проявлений среди представителей женского пола стали героини Русалочка (несмотря на невзаимные чувства, сохранила любовь и пожертвование собой), Мулан (как прекрасный пример сильной женщины, которая, несмотря на социальное давление, идет к своей мечте), Василиса Премудрая и Бель (как образцы ума, целеустремленности и находчивости), Золушка (которая делает так, как чувствует) и Колобок (нашедший в себе силы уйти оттуда, где не нравится).

Поколение 25–35 лет замечает таких героев, как Баба Яга (умная, творческая, решительная, мудрая), Конек-Горбунок (помогает найти выход из любой ситуации), справедливых и мудрых Морозко и Маленького Принца, Кота Леопольда как оптимиста и того, кто верит в других. Принцессу Забаву – искреннюю и смелую, чтобы противостоять системе, и доброго Винни-Пуха. Отличительной чертой этой возрастной категории стало появление такого героя, как Емеля, который показывает нам, что не надо много ума, чтобы быть счастливым.

Категория 35–50 лет также отмечает Конька-Горбунка (помогает другу без лишних вопросов), Василису Микулишну как мудрую, сильную и красивую, Ивана Царевича (находчив и умен) и Кота в сапогах (умение быть хитрецом, уверенность в себе, преданность, изобретательность). Отличительным героем этой возрастной группы стало появление волшебной Щуки как веры в чудеса, в исполнение кем-то другим желаний человека и в присутствие справедливости.

Группа 50+ лет в качестве любимых героев приводит следующих персонажей: Золотую рыбку – героиню, олицетворяющую ум, доброту, терпение, но не безграничное; Джина, исполняющего желания; Гадкого утенка, которому присуще знакомое чувство тревоги и неуверенности в себе, собственной ценности, но который остается чувствительным, эмпатичным, сохраняя внутреннюю красоту и доброту; Колобка, который умеет принимать решения на ходу и устанавливать контакт с другими, а также любознательного и смелого Незнайку и Медведя, который много умеет, знает и делает.

Анализ данных позволил выявить различные аспекты сохранения и передачи культурного кода в Иркутской области. В исследуемой области России были выявлены различные национальные, этнические и религиозные группы, причем большинство опрошенных определили себя русскими, принадлежащими к русской этнической группе и православной религии. Было установлено, что только 38,4% православных участников опроса соблюдают традиции своей этнической группы, в то время как 85% буддистов и 75% шаманов сохраняют обряды и традиции своих религиозных групп. Это указывает на различную степень сохранившихся традиций в разных религиозных группах. В рассмотренном блоке литературных предпочтений российские авторы оказались наиболее популярными для всех возрастных групп, причем наибольшее количество упоминаний получили произведения М.А. Булгакова, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого. Анализ предпочтений в кинематографе показал, что у представителей различных поколений наиболее популярными являются фильмы американских производителей. Однако российские фильмы также имеют значительное количество предпочтений среди опрошенных.

Перспективное применение вышеуказанных выводов в педагогической практике может иметь следующие направления.

– Формирование межкультурного понимания: педагоги могут использовать данные о различных этнических и религиозных группах, их традициях и обычаях для формирования у учащихся межкультурного понимания и толерантности. Это можно осуществлять через организацию различных мероприятий, таких как просмотр и обсуждение фильмов, чтение и обсуждение литературы разных культур, проведение тематических проектных работ и экскурсий.

– Сохранение и передача культурного кода: педагоги могут привлечь опытных представителей различных национальностей и религий для проведения мастер-классов, лекций или дискуссий, чтобы помочь учащимся понять и оценить значение и уникальность разных культур. Важно также обращать внимание на развитие традиционных художественных и ремесленных навыков, например, изготовление традиционных национальных костюмов, рукоделие и поделки.

– Использование литературы и кинематографа разных культур: данные о предпочтениях в литературе и кино могут быть использованы педагогами для разнообразия материала и привлечения интереса учащихся. Уроки литературы и искусства могут быть организованы с использованием произведений российских авторов, в том числе фокусируясь на произведениях, наиболее популярных среди учащихся. Также можно организовать показ кинофильмов различных стран и провести обсуждение значимости культурного наследия, мировосприятия и ценностей.

В рамки исследовательской работы можно включать организацию проектной деятельности, направленной на изучение и анализ культурного кода разных этнических и религиозных групп в Иркутской области. Учащиеся могут провести исследования, собрать ассоциативную составляющую «российского культурного кода», создать собственные произведения и проекты, повторить опрос с большей аудиторией и проанализировать полученные данные. Таким образом, полученные данные и выводы исследования можно использовать в педагогическом процессе для развития межкультурного понимания, сохранения и передачи культурного кода, а также для активной работы с литературой и кино из разных культур.

Библиографический список

1. Daniel Coyle *The Culture Code: The Secrets of Highly Successful Groups*. UK: Random House, 2018.
2. Abakumova O.B, Korostenski J. *Reference, evaluation and codes of culture in Russian and Czech proverbs of truth and lie*. Publisher: Slovakia: XLinguae, 2020: 133–139.
3. Fong M., Chuang R. *Communicating ethnic and cultural identity*. US: Rowman & Littlefield Publishers, MD. 2004.
4. Гуревич П.С. *Философия человека*. Москва, 2005.
5. Бердяев Н.А. *Философия творчества, культуры и искусства*. Москва, 1999; Т. 1.
6. Kaskova M.E., Ustinova O.V., Bolshakova E.K. Phraseological Units with the Word “Bread” in Russian, Frenchand Italian Linguocultures. *RFUR Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics.* Moscow: RFUR, 2020; № 11 (2): 319–329.
7. Букина Н.В. К вопросу методологии исследования культурных кодов. *Вестник Бурятского государственного университета. Философия.* Улан-Удэ: БГУ, 2010; № 2 (47): 232–237.
8. Савицкий М.В. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения. *Дискурс профессиональной коммуникации*. 2019. Москва: МГИМО, 2019; Т. 1, № 2 (47): 68–77.
9. Белоусов И.В., Мельников Д.А., Седых В.В. Культурный код России и социальная значимость русского языка. *Социальная педагогика в России*. Москва: Древо, 2018; Т. 6: 12–17.
10. Шпынева Е.М., Голубчикова М.Г. К проблеме исследования культурного кода различных поколений. *Проблемы современного педагогического образования.* 2023; № 80-2: 310–313.

References

1. Daniel Coyle *The Culture Code: The Secrets of Highly Successful Groups*. UK: Random House, 2018.
2. Abakumova O.B, Korostenski J. *Reference, evaluation and codes of culture in Russian and Czech proverbs of truth and lie*. Publisher: Slovakia: XLinguae, 2020: 133-139.
3. Fong M., Chuang R. *Communicating ethnic and cultural identity*. US: Rowman & Littlefield Publishers, MD. 2004.
4. Gurevich P.S. *Filosofiya cheloveka*. Moskva, 2005.
5. Berdyaev N.A. *Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva*. Moskva, 1999; T. 1.

6. Kaskova M.E., Ustinova O.V., Bolshakova E.K. Phraseological Units with the Word “Bread” in Russian, Frenchand Italian Linguocultures. *RFUR Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics*. Moscow: RFUR, 2020; № 11 (2): 319-329.
7. Bukina N.V. K voprosu metodologii issledovaniya kul’turnyh kodov. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya.* Ulan-Ud`e: BGU, 2010; № 2 (47): 232-237.
8. Savickij M.V. Kul’turnye kody: suschnost’, sostav i funkcionirovanie v processe obscheniya. *Diskurs professional’noj kommunikacii*. 2019. Moskva: MGIMO, 2019; T. 1, № 2 (47): 68-77.
9. Belousov I.V., Mel’nikov D.A., Sedyh V.V. Kul’turnyj kod Rossii i social’naya znachimost’ russkogo yazyka. *Social’naya pedagogika v Rossii*. Moskva: Drevo, 2018; T. 6: 12-17.
10. Shpyneva E.M., Golubchikova M.G. K probleme issledovaniya kul’turnogo koda razlichnyh pokolenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2023; № 80-2: 310-313.

Статья поступила в редакцию 05.02.24

УДК 373.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-422-425

Beryozkina O.I., *postgraduate, teaching assistant, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: oktjabrina@omgpu.ru*

TYPOLOGY OF INFORMAL EDUCATIONAL PRACTICES IN THE ORIENTATION OF SCHOOLCHILDREN TO THE PEDAGOGICAL PROFESSION. The article describes directions of formal and informal education in the orientation of schoolchildren to the pedagogical profession. The definitions of the concepts of “informal educational activity” and “informal educational practices” have been clarified. The typology of informal educational practices is proposed and substantiated depending on their leading goal: the practice of perception, response, assimilation, organization, interiorization. In accordance with the typology, examples of informal educational practices organized by educational organizations in order to orient schoolchildren to the pedagogical profession have been studied. Informal educational practices of a pedagogical orientation organized by the Omsk State Pedagogical University for students in grades 8-11 from various regions of Russia are listed. The conditions for their organization are indicated. Elective courses are offered for studying classes of psychological and pedagogical orientation. The article solves tasks in the work of teachers and curators of psychological and pedagogical classes, teachers of pedagogical universities and colleges and other subjects of the ecosystem of career guidance work.

Key words: **career guidance, pre-professional pedagogical training, informal educational activities, informal educational practices, self-determination, readiness to choose pedagogical profession, involvement**

О.И. Берёзкина*, аспирант, асс., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: oktjabrina@omgpu.ru*

ТИПОЛОГИЯ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

В статье охарактеризованы направления формального и неформального образования в ориентации школьников на педагогическую профессию. Уточнены определения понятий «неформальная образовательная деятельности» и «неформальные образовательные практики». Предложена и обоснована типология неформальных образовательных практик в зависимости от их ведущей цели: практики восприятия, реагирования, усвоения, организации, интериоризации. В соответствии с типологией изучены примеры неформальных образовательных практик, организуемых образовательными организациями с целью ориентации школьников на педагогическую профессию. Перечислены неформальные образовательные практики педагогической направленности, организуемые Омским государственным педагогическим университетом для обучающихся 8–11 классов из различных регионов России. Обозначены условия их организации. Предложены элективные курсы для обучающихся классов психолого-педагогической направленности Данная статья предназначена для учителей и кураторов психолого-педагогических классов, преподавателей педагогических вузов и колледжей и других субъектов экосистемы профориентационной работы.

Ключевые слова: **профориентация, допрофессиональная педагогическая подготовка, неформальная образовательная деятельность, неформальные образовательные практики, самоопределение, готовность к выбору педагогической профессии, вовлеченность**

Актуальность статьи определена рядом обстоятельств. Традиционно ориентация школьников на педагогическую профессию осуществляется через обучение в классах психолого-педагогической направленности. С 2021 года Министерством просвещения Российской Федерации ведется активная системная работа по развитию классов психолого-педагогической направленности [1]. С целью регулирования данной деятельности были разработаны Концепция профильных психолого-педагогических классов [2], Дорожная карта по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах Российской Федерации [3], а также нормативно-правовые акты регионального уровня и локальные документы общеобразовательных организаций. На современном этапе развития образования образовательные организации также обеспечивают включение школьников в неформальные образовательные практики педагогической направленности. Зачастую уровень их организации и содержание зависят от заинтересованности и творческого подхода педагогов каждой организации, наличием у них времени и возможностей. «В данном направлении отсутствует системная и целенаправленная работа, ориентированная на результат. Отсюда появляется противоречие между возможностями неформального образования в решении задач профориентации и недостаточностью их использования в ориентации школьников на педагогическую профессию, а также между необходимостью систематизации и концептуализации неформальных образовательных практик ориентации школьников на педагогическую профессию и реальным уровнем разработанности данной проблемы в педагогических исследованиях» [4, с. 20].

Целью данной статьи является обоснование типологии неформальных образовательных практик в ориентации школьников на педагогическую профессию и их апробация в опытной работе.

Для решения поставленной цели были обозначены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме работы;
2. Дать определение понятий «неформальная образовательная деятельность» и «неформальные образовательные практики»;
3. Изучить и типологизировать неформальные образовательные практики, способствующие ориентации школьников на педагогическую профессию;
4. Сформулировать выводы о результативности неформальной образовательной деятельности в ориентации школьников на педагогическую профессию.

Научная новизна исследования заключается в том, что обоснована типология практик неформальной образовательной деятельности профориентационной педагогической направленности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что теория ориентации школьников на педагогическую профессию дополнена знанием о неформальной образовательной деятельности и неформальных образовательных практиках.

Практическая значимость определяется возможностью широкого внедрения в процесс профориентации школьников на педагогическую профессию разнообразных неформальных образовательных практик в соответствии с предложенной типологией.

В ходе исследования использовались такие методы, как анализ психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых актов и интернет-источников, типологизация, педагогический эксперимент, монографический метод и интерпретация данных, полученных в ходе работы.

Изучением сущности профориентационной работы со школьниками занимались многие ведущие ученые: С.Н. Чистякова, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, Е.А. Климов, Л.М. Митина, В.И. Блинов, Н.Ф. Родичев, И.С. Сергеев. Целесообразность допрофессиональной педагогической подготовки подчеркивается в работе таких исследователей, как Л.В. Байбородова, В.В. Белкина, Л.Н. Серебренников, А.П. Чернявская, Н.С. Макарова, Е.И. Зарипова, Э.Р. Диких. Допрофессиональная педагогическая подготовка выступает первым этапом непрерывного педагогического образования будущих педагогов и является средством ориентации школьников на педагогическую профессию. Результат ориентации школьников на педагогическую профессию заключается в формировании у них готовности к ее выбору [5, с. 66].

С целью достижения данного результата в качестве одной из традиционных форм организации допрофессиональной педагогической подготовки выступают профильные классы. Профильные психолого-педагогические классы раскрывают формальное образование. В процессе допрофессиональной педагогической подготовки оно обеспечивается преимущественно за счет элективных курсов, осваиваемых школьниками в онлайн- и офлайн-форматах. Так, экспертная оценка 53 основных образовательных программ общеобразовательных организаций Омской области показала, что в качестве элективных курсов в 10–11 классах выби-

раются «Основы педагогики», «Основы психологии», «Практика педагогической деятельности».

В Ямало-Ненецком автономном округе психолого-педагогические классы организованы на базе 9–11 классов в соответствии с моделью сетевого взаимодействия и предполагают большой выбор элективных курсов, педагогических практик, реализуемых преподавателями педагогических университетов и институтов из Омска, Сургута, Томска, Тобольска, Екатеринбурга, Шадринска, Санкт-Петербурга. Так, в период с 2021 года по настоящее время преподаватели Омского государственного педагогического университета реализуют программы следующих дисциплин и практик:

«Классный руководитель – классный!»; «Основы конфликтологии»; «Основы менеджмента»; «Основы предпринимательства»; «Публичные выступления»; «Философия образования»; «Волонтерская практика»; «Практика организации и проведения праздников»; «Практика сопровождения проектной деятельности»; «Практика управления собой».

Кроме профилизации в части формального образования, допрофессиональная педагогическая подготовка может осуществляться через неформальную образовательную деятельность.

В ходе диссертационного исследования И.Н. Киселевой было определено, что неформальная образовательная деятельность – это «специально организованная деятельность в рамках неформального образования, которая включает в себя различные виды неформального образования» [6, с. 16] и которая не совпадает «с деятельностью формальной системы образования» [6, с. 1].

Мы под неформальной образовательной деятельностью понимаем специально организованную образовательную деятельность в экосистеме профориентационной работы, которая предполагает вовлечение школьников в неформальные образовательные практики и ориентирована на удовлетворение их индивидуальных запросов, потребностей и интересов.

«Образовательные практики представляют собой совокупность опривыченных действий, навыков, выработанных в условиях приобретения и усвоения определенных знаний, также включающих в себя типизированные способы поиска и отбора новой информации с помощью различных средств и ресурсов и типизированные способы взаимодействия с другими участниками учебного процесса» [7, с. 323].

Неформальные образовательные практики выступают в качестве частной единицы неформальной образовательной деятельности и представляют собой «способ образовательного взаимодействия, носящий творческий неформальный характер, требующий от обучающегося применения его способностей и интересов, актуализирующий имеющиеся у него знания, умения, навыки, компетенции, а также предполагающий полное включение в деятельность и осознание ответственности за ее результат» [8, с. 13]. Таким образом, образовательную практику можно отнести к неформальным в том случае, если взаимодействие осуществляется как добровольная разноуровневая коммуникация творческого характера, в ходе которой у школьников есть возможность через включение в совместную деятельность удовлетворить свои образовательные потребности, а также продемонстрировать и развить свои способности и интересы.

С целью изучения существующих неформальных образовательных практик, способствующих ориентации школьников на педагогическую профессию и реализуемых в регионах России, был осуществлен анализ 38 сайтов педагогических вузов, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации; 30 Дорожных карт по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп), записей страниц ВКонтакте и Телеграмме групп #ПЕДКЛАССЫРОССИИ. Удалось установить, что ежегодно в России проводится более 1200 неформальных образовательных практик на региональном и федеральном уровнях. Анализ рабочих программ воспитания и календарных планов воспитательной работы демонстрирует, что на уровне образовательных организаций также систематически организуются профориентационные события педагогической направленности: посвящение и выпускные учеников психолого-педагогических классов, привлечение в муниципальные проекты, например, «Будущий учитель – учитель будущего» в Омской области, проведение Дней самоуправления в преддверии Дня учителя и другие. Столь широкое разнообразие неформальных образовательных практик в экосистеме профориентации потребовало их систематизации. Ведущим основанием для систематизации мы считаем приоритетные цели организации неформальной образовательной практики. На основе разработанной Блумом Б. таксономии в аффективной (эмоционально-ценностной) области деятельности [9] мы выделяем практики восприятия, реагирования, усвоения, организации и интериоризации. Охарактеризуем каждый из типов практик.

Практики восприятия предполагают осознание обучающимися происходящего, готовность и желание воспринимать информацию, демонстрацию избирательного внимания и понимания. В неформальной образовательной деятельности в процессе практик восприятия обучающие способны осознать важность и ценность их будущей профессии, они проявляют уважение и восприимчивость к выступающим. Примерами практик восприятия, направленных на ориентацию школьников на педагогическую профессию, являются просмотр кинофильмов и мультфильмов, содержание которых отражает специфику педагогической деятельности, и их обсуждение (Свердловская, Калининградская области, Чувашская Республика); экскурсии в Технопарки универсальных педагогических компетенций, Кванториумы, педагогические вузы, музеи, библиотеки (Новосибирская и Ленинградская области, Удмуртская Республика, Республика Алтай); лекции преподавателей вузов и встречи с победителями конкурсов профессионального мастерства, ветеранами педагогического труда, студентами и преподавателями педагогических вузов, с опытными и молодыми педагогами, работающими в школе (Астраханская, Белгородская области, Ставропольский край, Республика Дагестан).

Практикам реагирования соответствуют активная позиция обучающихся, реакции на внешние стимулы, интерес к происходящему. Они демонстрируют готовность отвечать на вопросы, выполнять разнообразные действия, помогать, делиться информацией, что доставляет им положительные эмоции, удовольствие, а также повышает мотивацию к неформальной образовательной деятельности. Среди практик реагирования в профориентационной работе педагогической направленности популярными являются круглые столы, например, на тему «Диалог поколений: профессия «Учитель» вчера, сегодня, завтра» (Чувашская Республика); флешмобы; посвящения в педклассовцы/юные педагоги (Ленинградская, Свердловская, Астраханская области, Кабардино-Балкарская Республика, Ставропольский край).

Практики усвоения направлены на постижение и принятие ценностей педагогической профессии **и предполагают** ряд «этапов формирования ценностного отношения: принятие ценностной ориентации (формирование мнения через целенаправленное изучение различных точек зрения), предпочтение ценностной ориентации (формирование устойчивого желания занимать определенным видом деятельности), приверженность/убежденность (формирование идеала)» [10]. Нам удалось установить, что наиболее популярными в регионах России практиками усвоения являются форумы и слёты психолого-педагогических классов (Ставропольский край, Свердловская, Челябинская, Томская, Московская области); тренинги, практикумы, интеллектуальные игры, мастер-классы, а также олимпиады педагогической направленности, например, Российская психолого-педагогическая олимпиада школьников им. К.Д. Ушинского (Ярославская область), Межвузовская олимпиада школьников «Первый успех» (Ленинградская область), Межрегиональная олимпиада «Педагогическое будущее России» (Московская область).

Практики организации позволяют ученикам отразить их ценностное отношение посредством создания и применения продуктов неформальной образовательной деятельности при взаимодействии с другими обучающимися. Кроме того, в данных практиках позиция ученика предполагает осознание им ответственности за реализуемую деятельность и её результат, а также способствует развитию навыков планирования и организации. При практиках организации обучающиеся самостоятельно инициируют и организуют неформальные образовательные события, а также вовлекают в них других участников. Яркими примерами таких событий, организуемых школьниками, являются акции, например, «Чистые игры» по очистке территории (Чеченская Республика), и внутришкольные праздники: «Посвящение в 5-тиклассники» (Удмуртская Республика, Тамбовская область, Республика Татарстан и др.), новогодние утренники (Краснодарский край); музыкально-танцевальные перемены (Ленинградская область).

Практики интериоризации позволяют ученикам распространить их ценностные ориентации через организуемую ими деятельности, которая является максимально приближенной к профессиональной педагогической. Сложившаяся у обучающихся система ценностей обеспечивает последовательность, предсказуемость, контролируемость их поведения. Так, например, в позиции ассистента классного руководителя на профессиональной пробе обучающийся проявляет уверенность в себе, выполняет соответствующие трудовые функции и при этом транслирует ценности педагогической профессии, которые соотносятся с его системой ценностей. Кроме профессиональных проб примерами практик интериоризации являются профильные лагерные смены психолого-педагогической направленности: Всероссийский юношеский педагогический форум на базе ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок» (Краснодарский край); Дальневосточный юношеский педагогический форум на базе ФГБОУ ВДЦ «Океан» (Приморский край); и краткосрочные лагерные смены: «Профессия дальнего действия» (Новосибирская область); «Игротека» (Томская область); «Школа орлятских вожатых» (Хабаровский край).

В период 2021–2022 и 2022–2023 учебных годов Омский государственный педагогический университет совместно с партнёрскими организациями обеспечивал включение в неформальную образовательную деятельность школьников из Омской, Ленинградской, Тюменской областей, Ямало-Ненецкого автономного округа. С целью обеспечения результативности ориентации школьников на педагогическую профессию, неформальная образовательная деятельность строилась на идеях событийного подхода, обеспечивала вовлеченность каждого участника в процесс профессионального самоопределения, носила практико-ориентированный характер, была направлена на удовлетворение образовательных потребностей школьников и организована как разноуровневая коммуникация, основываясь на технологиях наставничества и педагогического сопровождения. Таким образом, в течение двух учебных годов с целью ориентации школьников на педагогическую профессию было организовано 48 неформальных образовательных практик в онлайн- и офлайн-форматах: практики восприятия – 5; реагирования – 6; усвоения – 6; организации – 14; интериоризации – 17. Их примеры приведены в табл. 1.

Таблица 1

Неформальные образовательные практики, организуемые Омским государственным педагогическим университетом в ходе профориентационной работы

Тип неформальных образовательных практик	Примеры образовательных событий ОмГПУ
Практики восприятия	**Лекции** от лекторов общества «Знание»
	Экскурсия по Технопарку универсальных педагогических компетенций им. В.М. Самосудова и Кванториуму им. академика РАО Михаила Павловича Лапчика
	Встреча со студентами ОмГПУ – призерами и победителями Всероссийских конкурсов и олимпиад
Практики реагирования	**Круглый стол** «Педагогические династии: семья педклассовца»
	Неделя без турникетов
	Всероссийский **флешмоб** видеороликов «педКЛАСС»
Практики усвоения	**Слёт** классов психолого-педагогической направленности
	Дистанционный трек для обучающихся классов психолого-педагогической направленности в рамках Региональной психолого-педагогической **олимпиады**
	Обучающий **мастер-класс** в Экспериментариуме
Практики организации	**Акции** «Коробка храбрости», «Весенняя неделя добра»; Серия акций «**День единых действий**» (ко Дню знаний, Дню учителя, Дню российской науки, Всемирному дню чтения вслух, Международному дню культуры)
	Организация и проведение образовательного **события** «Новогодний педкласс»
Практики интериоризации	**Профессиональные пробы** (в том числе на Дне самоуправления): педагог-аниматор; менеджер образовательных проектов; педагог инклюзивного образования; продюсер онлайн-курса; тьютор в начальном образовании; графический дизайнер; педагог дополнительного образования (техническая направленность); гейм-дизайнер; оператор лазерного станка; классный руководитель
	Проектировочные мастерские: «Школьные праздники», «Образовательные ресурсы», «Игротека»
	Тематическая площадка «Университет будущего учителя»: «Создание цифровой квест-комнаты», «Проектирование настольной онлайн-игры», «Продвижение образовательного контента»
	Конкурс социально-педагогических и исследовательских проектов обучающихся классов психолого-педагогической направленности. **Выпускной экзамен** для обучающихся 11 классов психолого-педагогической направленности организаций-партнеров

Участниками 48 неформальных образовательных практик стали более 8 000 школьников с 8 по 11 классы. В рефлексивных листах и мотивационных письмах абитуриенты Омского государственного педагогического университета отмечали значимость и ценность сложившегося у них субъектного опыта и отношения к педагогической профессии посредством включения в неформальную образовательную деятельность. Приведём цитаты обучающихся. Елизавета Е.: «Освоив на профессиональной пробе «педагог-аниматор» в ОмГПУ технологию построения квеста и игровые приёмы, я смогла в школе провести интересное занятие для младших классов. Я с лёгкостью нашла общий язык с учениками. Профессиональная проба помогла мне осознать, что я заряжаюсь положительной энергией от работы с детьми. В очередной раз я смогла убедиться, что хочу быть учителем». Варвара Т.: «Слёт психолого-педагогических классов прошёл интересно! Я задумалась о том, что педагогика – это невероятно тяжелый труд, но очень важный для всех людей. Именно педагоги отчасти формируют в своих учениках личностей, а это так важно для будущего! Мне кажется, что пришло время для того, чтобы показать престиж и важность профессии учителя. Ведь без этой чудесной профессии, которая излучает не только знания, но также свет и доброту, люди «пропадут» и станут необразованными».

Таким образом, в заключение мы можем отметить, что систематическая и регулярная вовлеченность обучающихся в разнообразные неформальные образовательные практики позволяет осознать свои интересы, особенности, возможности и соотнести их с требованиями, предъявляемыми педагогической профессией. Кроме того, неформальная образовательная деятельность способствует удовлетворению образовательных потребностей обучающихся. Обеспечение готовности школьников к выбору педагогической профессии является возможным в том случае, если ученик имеет субъектный опыт неформальной образовательной деятельности в практиках восприятия, реагирования, усвоения, организации, интериоризации.

Библиографический список

1. *Минпросвещения России создаст пять тысяч педагогических классов*. Available at: https://edu.gov.ru/press/3524/minprosvescheniya-rossii-sozdast-pyat-tysyach-pedagogicheskih-klassov/
2. *Концепция профильных психолого-педагогических классов*. Available at: https://apkpro.ru/upload/docs/PPPK/Концепция%20профильных%20психолого-педагогических%20классов.pdf
3. *План мероприятий («Дорожная карта») по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах Российской Федерации на 2023–2024 годы*. Available at: https://apkpro.ru/upload/docs/PPPK/План%20мероприятий(«Дорожная%20карта»)%20по%20развитию%20сети%20пппк.pdf
4. Березкина О.И. Неформальная образовательная деятельность в классах психолого-педагогической направленности. *Развитие кадрового потенциала сферы образования: перезагрузка системы непрерывного педагогического образования*: сборник научных материалов международного форума. Ярославль, 2023: 19–31.
5. Гаврилова О.М. *Формирование готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии в информационно-деятельностном образовательном пространстве «Педагогический университет-школа»*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2019.
6. Киселева И.Н. *Неформальная образовательная деятельность как фактор социально-педагогической адаптации студентов вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Улан-Удэ, 2018.
7. Пинчук А.Н. Образовательные практики в концептуальном поле социологии. *Знание. Понимание. Умение*. 2016; № 4: 321-331.
8. Якушкина М.С. Неформальные образовательные практики в пространстве непрерывного образования педагогов. *Человек и образование*. 2020; № 1 (62): 9–15.
9. Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B.B. *Taxonomy of educational objectives: The classifi-cation of educational goals. Handbook II: The af-fective domain*. New York. 1964.
10. Фроленкова А.Л., Огороднова О.В., Кукуев Е.А. Опыт развития ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе освоения программы бакалавриата. *Педагогика и просвещение*. 2023; № 2: 10–21.

References

1. *Minprosvescheniya Rossii sozdast pyat' tysyach pedagogicheskih klassov*. Available at: https://edu.gov.ru/press/3524/minprosvescheniya-rossii-sozdast-pyat-tysyach-pedagogicheskih-klassov/
2. *Koncepciya profil'nyh psihologo-pedagogicheskih klassov*. Available at: https://apkpro.ru/upload/docs/PPPK/Koncepciya%20profil'nyh%20psihologo-pedagogicheskih%20klassov.pdf
3. *Plan meropriyatij («Dorozhnaya karta») po razvitiyu seti profil'nyh psihologo-pedagogicheskih klassov (grupp) v sub`ektah Rossijskoj Federacii na 2023-2024 gody*. Available at: https://apkpro.ru/upload/docs/PPPK/Plan%20meropriyatij(«Dorozhnaya%20karta»)%20po%20razvitiyu%20seti%20pppk.pdf
4. Berezkina O.I. Neformal'naya obrazovatel'naya deyatel'nost' v klassah psihologo-pedagogicheskoj napravlennosti. *Razvitie kadrovogo potenciala sfery obrazovaniya: perezagruzka sistemy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh materialov mezhdunarodnogo foruma. Yaroslavl', 2023: 19-31.

5. Gavrilova O.M. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru pedagogicheskoj professii v informacionno-deyatel'nostnom obrazovatel'nom prostranstve «Pedagogicheskij universitet-shkola»*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2019.
6. Kiseleva I.N. *Neformal'naya obrazovatel'naya deyatel'nost' kak faktor social'no-pedagogicheskoj adaptacii studentov vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ulan-Ud`e, 2018.
7. Pinchuk A.N. Obrazovatel'nye praktiki v konceptual'nom pole sociologii. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2016; № 4: 321-331.
8. Yakushkina M.S. Neformal'nye obrazovatel'nye praktiki v prostranstve nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov. *Chelovek i obrazovanie*. 2020; № 1 (62): 9-15.
9. Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B.B. *Taxonomy of educational objectives: The classifi-cation of educational goals. Handbook II: The af-fective domain*. New York. 1964.
10. Frolenkova A.L., Ogorodnova O.V., Kukuev E.A. Opyt razvitiya cennostnyh orientacij buduschih pedagogov v processe osvoeniya programmy bakalavriata. *Pedagogika i prosveschenie*. 2023; № 2: 10-21.

Статья поступила в редакцию 29.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-425-428

***Karpova T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: TAKarpova@fa.ru*

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE CREATION OF TEXTBOOKS FOR THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SPHERE". The author of the article draws attention to a very important component of didactic support for teaching foreign languages in a higher educational institution, in particular to the development of textbooks in the discipline "Foreign Language in the Professional Sphere", which are the main educational resource and play a key role in achieving goals in training of future professionals. The article presents results of research on the development of foreign language textbooks by both foreign and Russian scientists and practitioners, particularly, on the development of theoretical foundations for the creation of such textbooks. The author of this article summarizes and structures the principles and stages of creating textbooks on a foreign language and, having extensive experience in creating textbooks for studying English in the professional sphere, offers her own concept of the structure of the textbook and his own script for the thematic section of the textbook, which can be used as a basis creating future textbooks of this type. The author also determines prospects for research into the theoretical and practical aspects of creating textbooks for learning a foreign language in the professional sphere.

Key words: **English for specific purposes, textbook structure, exercises script, professionally oriented text**

***Т.А. Карпова**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»

Автор статьи привлекает внимание к очень важной составляющей дидактического обеспечения преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении – к разработке учебников по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», которые являются основным учебным ресурсом и играют ключевую роль в достижении поставленных целей при подготовке будущих профессионалов. В данной статье представлены результаты исследований по разработке учебников по иностранному языку как зарубежных, так и отечественных учёных и практиков, в частности, по разработке теоретических основ создания подобных учебников. Автор данной статьи обобщает и структурирует принципы и этапы создания учебников по иностранному языку и, имея большой опыт в создании учебников по изучению английского языка в профессиональной сфере, предлагает свою концепцию по структуре учебника и авторский сценарий тематического раздела учебника, которые могут быть положены в основу создания будущих учебников подобного типа. Автор также определяет перспективы исследований теоретических и практических аспектов создания учебников для изучения иностранного языка в профессиональной сфере.

Ключевые слова: **английский язык для специальных целей, структура учебника, сценарий упражнений, профессионально ориентированный текст**

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что разработка учебников по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» требует большего внимания к интеграции исследований, проводимых по изучению соответствующих учебников, учебных пособий и практики их использования в высших учебных заведениях. К сожалению, на данный момент большинство исследований посвящено разработке учебников по изучению иностранного языка для общих целей и очень малое количество исследований по созданию учебников по изучению иностранного языка для специальных целей, отсутствует перечень структурных компонентов учебников по изучению иностранного языка для профессиональных целей и их системный обзор, не обобщены требования и принципы построения подобных учебников.

Целью данного исследования является определение системного подхода к разработке учебников по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». В связи с этим определены следующие задачи исследования: проанализировать зарубежные и отечественные научные источники, которые посвящены исследованиям в области создания учебников как по изучению иностранных языков для общих целей, так и по изучению иностранных языков для специальных целей; систематизировать принципы разработки учебников по изучению иностранных языков в профессиональной сфере; определить структурные компоненты учебника по выше указанной дисциплине и дать системный обзор каждого структурного компонента.

Методологическими и научно-теоретическими основами исследования являются основные законы, принципы, категории педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков в вузе. В данной статье используется метод наблюдения, то есть отслеживание изменений к созданию учебников, а также метод сравнения – сопоставление различных подходов к созданию учебников по иностранному языку для профессиональной сферы.

Среди зарубежных учёных, осуществивших исследования в области определения требований к разработке учебников иностранного языка, можно упомянуть Leslie E. Sheldon, Anne Burns & Jack C. Richards, Brian Tomlinson, Molly Xie Pan & Yan Zhu и др. Лесли Шелдон (Leslie E. Sheldon), директор ELT, Pitman Education and Training Ltd, считает, что разработка учебников по изучению иностранных языков носит бессистемный и недостаточно исследованный характер и в 1989 году провёл специализированный семинар Британского совета под названием «Учебники ELT и учебные материалы: оценка, эксплуатация, адаптация и дизайн», на котором изложил свои взгляды и предоставил трибуну своим коллегам для оценки существующих учебников и решения конфликта между коммерческими и педагогическими интересами в этой области, а также для оглашения общих качественных критериев разработки учебников по изучению иностранных языков. Критерии для учебников, которые были предложены Лесли Шелдон для обсуждения: следующие рациональность, доступность, ориентация на обучающегося, дизайн, структура представления дидактического материала, сочетаемость представленных дидактических материалов, организация структурных компонентов, физические характеристики учебников, соответствие целям, гарантия подлинности представленных материалов, достаточность представленных материалов, культурная предвзятость, образовательная ценность, гибкость, возможность установить оценочные параметры [1]. Следует отметить, что представленные принципы несколько хаотичны и неструктурированы, может быть, поэтому после ряда попыток создания учебников по разработанным критериям достичь совершенства не получается. Энн Бернс и Джек К. Ричардс (Anne Burns & Jack C. Richards) в коллективной монографии «Кембриджское руководство по педагогике и практике преподавания второго языка» пытаются обобщить просчёты и достижения в преподавании иностранного языка [2]. После довольно продолжительного периода времени проблему создания дидактических материалов в данном направлении поднимает Брайан Томлинсон (Brian Tomlinson), президент Ассоциации разработчиков дидактических материалов по изучению иностранных языков (MATSDA), в коллективной монографии «Исследования SLA и разработка материалов для изучения языков» с привлечением ряда исследователей, большинство из которых считают, что учебники являются основным учебным ресурсом и играют ключевую роль в обучении иностранному языку как в среднем, так и в высшем образовании [3]. Зарубежные коллеги из Китая высказывают мнение, что учебники по иностранному языку не только имеют какие-либо формы для языковых входных данных, но и оказывают огромное влияние на культурные и идеологические основы, моделируют учебную дея-

тельность, способствуя развитию речи, компетентности и способности к межкультурному общению [4].

Национальная практика преподавания иностранных языков устанавливает целый ряд требований к учебникам, которые были представлены довольно давно такими исследователями, как И.Л. Бим, Р.К. Миньяр-Белоручев, М.В. Якушев, О.А. Радченко, Е.А. Успенская, Ю.В. Пасько, М.В. Якушев и др. Безусловно, можно согласиться с выдвинутыми ими требованиями к учебникам по иностранному языку: оптимальная комбинация языковой и речевой практики; наличие упражнений для самостоятельной работы; применение рисунков, иллюстрирующих содержание; функциональный дидактический материал и его организация в виде циклов [5]. Среди этих требований можно выделить параметры, актуальные для современного профессионально ориентированного языкового образования, прежде всего, функциональные параметры: целеполагание, принципы построения, определение структурных компонентов, а также формальные параметры: чётко представленное содержание учебника и дидактические функции иллюстративного материала [6].

На современном этапе развития образования в нашей стране изучению учебно-методического обеспечения обучения иностранному языку уделяется также большое внимание, проводятся проблемный и сравнительный анализы современных учебников и учебных пособий. Ряд исследователей рассматривает учебники по иностранному языку с точки зрения их компетентностной сообразности, коммуникативной направленности и функциональной полноты, исследуют, в какой степени они отражают информирующую, развивающую, управляющую, мотивирующую, систематизирующую и контролирующую функции, при этом делая акцент на том, что контролирующая функция не представлена в должном объёме [7, с. 119]. Многие исследователи и практики уверены, что учебник должен помогать общению с иноязычной культурой, быть основан на современных стратегиях и технологиях, при этом понятийные основы учебника, в частности систему принципов его разработки, необходимо пересмотреть с целью повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка [8, с. 831]. Существует также мнение, что в зависимости от определённых профессионально ориентированных целей принципы разработки учебника по иностранному языку для специальных целей могут быть расширены или наоборот, но при этом основные принципы обязательно должны быть учтены, те принципы, которые опираются на коммуникативность обучения с учётом особенностей родного языка обучающегося [9]. Некоторые педагоги-новаторы предлагают создание мультимедийных обучающих комплексов с использованием оптимальных программных средств и констатируют, что учебники по иностранному языку в профессиональной сфере для обучающихся в нелингвистических вузах должны отображать все компоненты содержания обучения: задания для усвоения фонетических, лексических, грамматических средств языка, дидактический материал для развития всех видов речевой деятельности, задания для самостоятельной работы и самоконтроля, учебные тексты, содержащие аутентичную социокультурную информацию с целью повышения внутренней мотивации студентов [10, с. 83].

Учитывая результаты многочисленных исследований по разработке учебников по иностранному языку, можно сформулировать следующие принципы разработки учебников по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»:

– принцип целеполагания: учебник представляет собой средство для достижения определённых целей в соответствии с направлением обучения;

– тематический принцип: учебник должен содержать тематически завершенный и структурированный материал, соответствующий специальным дисциплинам в учебном плане определённого направления обучения;

– принцип текстоцентричности: основной дидактической единицей учебника является профессионально ориентированный текст, являющийся не только источником информации, но и источником речевых форм;

– принцип аутентичности: учебник должен содержать дидактический материал, содержащий подлинные данные и удовлетворяющий информационно-познавательные потребности обучающихся;

– принцип научности: учебник должен включать дидактические материалы, соответствующие последним научным достижениям;

– принцип наглядности: учебник должен содержать соответствующие рисунки, схемы, графики и диаграммы для более глубокого понимания явлений профессиональной сферы;

– принцип лингвистической компетенции: учебник должен включать задания на развитие фонетических, лексических и грамматических навыков иностранного языка, учитывая специфику структуры родного языка обучающегося;

– принцип системности: учебник должен представлять собой систему, то есть включать задания на развитие всех видов речевой деятельности; соответствующие задания для упорядоченного представления и повторения дидактического материала, а также задания на контроль усвоения дидактического материала;

– принцип интерактивности: соблюдение этого принципа предполагает включение заданий для самопроверки, дополнительный банк проблемно ориентированных вариативных заданий, ссылки на интернет-ресурсы;

– принцип индивидуального подхода: адаптация дидактического материала к индивидуальным особенностям обучающихся определённого направления обучения, а не наоборот;

– принцип обучения в сотрудничестве: при разработке учебника для профессиональной сферы, прежде всего, необходимо сотрудничество с преподавателями специальных кафедр и учебно-научных департаментов, с обучающимися старших курсов, аспирантами.

На основе вышеуказанных принципов в Департаменте английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета был создан ряд учебников для освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», а именно – по изучению английского языка в профессиональной сфере. Свободное владение английским языком дает доступ к множеству ресурсов, таких как исследования, статьи и специализированные курсы, которые обогащают навыки и знания в соответствующей области. Более того, появляется возможность установить международные связи и расширить определённую профессиональную сеть в глобальном масштабе.

Английский язык для специальных целей, English for Specific Purposes (ESP), включается в учебные планы во многих высших учебных заведениях мира. Ряд профессиональных ассоциаций преподавателей английского языка, таких как TESOL, IATEFL, включают в себя секции ESP, в которых разрабатываются учебные курсы ESP. Упоминание в контексте данной статьи дисциплины «Английский язык для специальных целей» вполне уместно, так как преподавание ESP имеет много общего с преподаванием английского языка в профессиональной сфере, включая преподавание делового английского языка, который можно рассматривать как часть более широкой концепции английского языка для специальных целей. Преподавание иностранного языка для профессиональных целей должно проходить на более высоком уровне, поскольку предусматривает знание не только стандартного иностранного языка, но и общие знания в определённой области профессиональной деятельности, а иногда и более глубокие знания по специализации обучающихся. Английский язык для специальных целей как языковая программа направлен на обучение языковым и коммуникативным навыкам для конкретных профессий или места работы.

При разработке учебников для дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» были определены следующие этапы их создания:

– изучение учебного плана соответствующего направления обучения с целью выявления специальных дисциплин;

– профессиональные беседы с преподавателями специальных дисциплин для определения тематики будущего учебника;

– анализ контекста преподавания для выявления факторов, связанных с окружающей средой, в которой будет проходить изучение дисциплины;

– анализ существующих учебников в соответствующей области профессиональной сферы, что развивает осведомлённость преподавателей, способствует интеграции теоретических знаний в определённой области, а также может помочь преподавателям принять обоснованное решение о создании собственного учебника;

– определение структуры будущего учебника;

– определение тематики основных разделов;

– подбор аутентичных профессионально ориентированных текстов;

– определение языковых и речевых навыков, необходимых обучающимся выполнять конкретную роль (например, бизнес-аналитик, менеджер по продажам и др.);

– создание сценария тематического раздела;

– работа с каждым тематическим разделом по созданному сценарию;

– работа со структурными компонентами будущего учебника;

– объединение всех дидактических материалов в единое целое, которое завершается написанием аннотации к созданному учебнику.

В данной статье в связи с ограниченностью объёма представляемого материала, будет предложено описание разработки учебника, начиная с этапа создания сценария тематического раздела и заканчивая этапом работы со структурными компонентами учебника.

При создании сценария тематического раздела нужно учитывать множество факторов. Дидактические материалы должны оказывать определённое воздействие на обучающихся, чтобы они чувствовали себя непринуждённо и уверенно, а задания воспринимали как актуальные и полезные. Дидактические материалы должны знакомить обучающихся с профессиональным иностранным языком в его аутентичном использовании и предоставлять возможность использовать его для достижения коммуникативных целей. При подготовке заданий для тематических разделов необходимо учитывать, что обучающиеся различаются по стилям обучения и по аффективным установкам. Дидактические материалы должны предоставлять возможность обратной связи, но при этом не должны основываться на чрезмерно контролируемой практике. Учёт этих требований будет стимулировать обучение, облегчит процесс преподавания, сможет предложить правильные и подходящие модели использования иностранного языка в профессиональной сфере.

При организации заданий желательно учитывать последовательные четыре элемента: ввод контента, фокус на языковых средствах, фокус на контенте и выполнение коммуникативных заданий, которые способствуют развитию и совершенствованию навыков в профессиональной сфере общения. Ввод контента может быть разных типов, например, в виде аутентичных текстов, цитирований известных людей, диаграмм и графиков, прослушивание интересных диалогов,

основанных на проведенном анализе потребностей, который предоставляет обучающимся возможность использования уже имеющихся знаний в их профессиональной сфере. Фокус на языковых средствах (фонетических, лексических, грамматических) предоставляет обучающимся шанс узнать, как части языка работают вместе посредством сознательного сосредоточения на определённых языковых явлениях. Фокус на контенте относится к специализированным областям, которые следует использовать для содействия конструктивному общению в профессиональной деятельности. Наконец, поскольку использование иностранного языка в профессиональной сфере является конечной целью его изучения, разработанные материалы должны включать коммуникативные задания, которые дают обучающимся достаточную практику в развитии коммуникативных навыков в профессиональной сфере. Созданные задания на основе дидактических материалов должны способствовать исследованию профессиональных специализированных потребностей и интересов обучающихся и развивать их языковые навыки для аутентичного общения и содержательной компетентности.

Обобщённый сценарий тематического раздела учебника, в соответствии с которым составлены все тематические разделы учебника, может быть представлен следующим образом: вступительная дискуссия, активные лексические единицы, чтение, закрепление усвоения активных лексических единиц, грамматика, аудирование, говорение, письмо, контролирующий тест.

Вступительная дискуссия (Lead-in discussion) к тематическому разделу учебника направлена на моментальное погружение обучающихся в сферу профессионального общения. Данный компонент раздела может включать два задания: необходимо прокомментировать высказывания известных людей, которые созвучны профессиональной тематике, заявленной в разделе учебника, при этом высказать своё мнение по поводу данных цитат; нужно внимательно прочитать научное утверждение по определённому аспекту профессиональной направленности, аргументированно согласиться или не согласиться с ним [11, с. 5–6; 12, с. 6].

Следующая часть тематического раздела, посвящённая активным лексическим единицам (Key Vocabulary), которые включают, безусловно, и профессиональные термины, может быть представлена такими заданиями: выяснить значения слов, которые размещены в группах в соответствии с частью речи с использованием словаря контекстуальных значений активной лексики, расположенного в конце учебника; изучить руководство по произношению некоторых активных лексических единиц с использованием знаков транскрипции; прочитать транскрипционные знаки и определить зашифрованные таким образом термины; прочитать пары слов и выяснить, одинаково или по-разному произносятся подчеркнутые буквы; прочитать интернациональные слова, которые в обязательном порядке включают профессиональные термины [11, с. 6–7; 12, с. 7].

Чтение (Reading) является центральным компонентом тематического раздела, так как основной дидактической единицей выступает текст как при изучении иностранного языка для общих целей, так и при освоении иностранного языка для специальных целей. Подготовка к разработке учебника должна начинаться с создания профессионально ориентированных текстов, которые должны быть составлены по всем правилам учебного текста, но при этом сохранять свою аутентичность, поскольку профессионально ориентированный текст является не только источником самой современной информации, но и источником терминов и речевых форм профессиональной сферы общения. Эта часть тематического раздела может включать следующие задания: прочитать текст, сфокусироваться на основных фактах и выбрать подходящий подзаголовок к каждому абзацу; согласиться или не согласиться с утверждениями; составить реферат по предложенному плану в составе учебной команды (teamwork); прочитать второй текст или текст из раздела дополнительного чтения (Texts for additional reading) и составить реферат текста индивидуально [12, с. 8–11].

Закрепление усвоения активных лексических единиц (Vocabulary development), включающих профессиональные термины, может быть осуществлено посредством следующих упражнений: найти в тексте слова, которые близки по значению с представленными словами; найти в тексте слова, которые противоположны по значению с представленными словами; сопоставить прилагательные в одном столбце с существительными в другом столбце, чтобы сформировать значимые фразы, а затем определить их на уровне предложения в тексте; сопоставить глаголы с существительными по той же схеме; изменить слово, написанное заглавными буквами в конце предложения, чтобы заполнить пропуск в предложении; заполнить пропуски в предложении отсутствующими словами, при этом первая буква каждого слова представлена; нужно сопоставить термины, встречающиеся в текстах с их дефинициями [13, с. 14–16].

Грамматическая часть (Grammar development) в тематическом разделе может быть представлена следующими заданиями: найдите в основном тексте предложения с изучаемыми грамматическими явлениями; исследуйте предложения с грамматической точки зрения; заполните пропуски в предложении необходимыми грамматическими формами; составьте предложения в соответствии с образцом [13, с. 16–17].

Аудирование (Listening) осуществляется в следующем алгоритме: до прослушивания нужно изучить представленные слова и словосочетания, которые не входят в активную лексику раздела, чтобы они не помешали пониманию; после прослушивания необходимо согласиться или не согласиться с представленными утверждениями; ответить на вопросы; передать информацию в соответствии с предложенным планом или таблицей [11, с. 13–15; 13, с. 17–19].

Коммуникативность в профессиональной сфере является очень важным аспектом, так как способствует более глубокому проникновению в область профессионального общения с выявлением даже непредвиденных нюансов. Упражнения по развитию такого вида речевой деятельности, как говорение (Speaking), могут быть довольно разнообразными: необходимо дать определения терминам; расшифровать аббревиатуры; ответить на вопросы, используя предложенные разговорные клише; составить вопросы и дать ответы на них в соответствии с образцом; описать линейные графики, круговые диаграммы, используя предложенные клише для их описания; просмотреть видео по профессиональной тематике, используя ссылку или QR-код, и ответить на поставленные вопросы; составить диалог на предложенную тему; решить проблему в предложенном кейсе, при этом следует отметить, что метод кейсов в настоящее время очень популярен [14, с. 84]; организовать ролевую игру и выступить в роли переводчика; необходимо собрать соответствующую информацию из интернет-источников, разработать презентацию с использованием разговорных клише для презентаций и принять участие в проекте, например, импровизированной конференции [11, с. 15–18; 12, с. 13–14; 13, с. 19–21].

Не менее важным аспектом при изучении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» является развитие навыков письменной речи (Writing), и этот аспект, безусловно, должен быть одним из компонентов тематического раздела. Задания могут быть следующими: необходимо логически завершить предложения; составить собственное сообщение по изучаемой профессиональной теме в соответствии с предложенным планом или сообщение может быть узкоспециальным, составленным по собственному плану обучающегося [11, с. 18; 12, с. 14; 13, с. 21–22]. Развитие навыков письменной речи предполагает написание деловых писем, в которых обучающиеся реализуют коммуникативные намерения, но следует отметить, что ведение деловой переписки с учётом официально-делового стиля и речевого этикета больше относится к дисциплине «Деловой английский», и разработка учебников по данной дисциплине может являться предметом следующего исследования.

Каждый тематический раздел завершается контролирующим тестом (Test), значение которого трудно переоценить при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [15]. Контролирующий тест может включать следующие задания: нужно выбрать подходящее слово и заполнить пропуск; к дефинициям выбрать подходящие термины; заполнить пропуски подходящей грамматической формой; в профессионально ориентированном тексте найти орфографические и грамматические ошибки; ответить на вопросы множественного выбора [11, с. 19–22; 12, с. 15–17; 13, с. 23–25].

После описания сценария тематического раздела следует упомянуть обо всех структурных компонентах учебника подобного типа последовательно: тематические разделы; тексты для аудирования (Listening scripts); тексты для дополнительного чтения (Additional reading); разговорные клише для презентаций (Phrases and patterns for presentations); разговорные клише для описания графиков (Phrases and patterns for graph description); грамматические пояснения к тематическим разделам учебника (Grammar references); глоссарий терминов (Glossary of terms); «Англо-русский словарь контекстуальных значений активной лексики»; использованная литература.

Подводя итоги, следует отметить научную новизну данного исследования, которая состоит в том, что автор статьи привлекает внимание к ключевому компоненту методического обеспечении преподавания иностранных языков в высшем учебном заведении – в частности, к разработке учебника по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», который является основным учебным ресурсом и играет ключевую роль в достижении поставленных целей при подготовке будущих профессионалов.

Теоретическая значимость исследования заключается в изучении научных статей и монографий с результатами исследований по разработке учебников по иностранному языку как зарубежных, так и отечественных учёных и практиков, в частности по разработке теоретических основ создания подобных учебников, а также требований, принципов и критериев оценки уже созданных учебников. В данной статье автором обобщаются и структурируются принципы и этапы создания учебников по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Практическая значимость исследования заключается в том, что в данной статье на основе обобщённых и структурированных принципов даётся контент-анализ учебника по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Автор, имея большой опыт в создании учебников подобного типа, предлагает свою концепцию по структуре учебника и свой авторский сценарий каждого тематического раздела учебника, которые могут быть положены в основу создания будущих учебников.

В заключение следует отметить, что в настоящее время существует острая необходимость проведения научно-методических конференций, увеличения количества публикаций, целью которых является объединение исследователей, преподавателей, разработчиков материалов и издателей для обмена опытом и передовой практикой, взаимодействия методики преподавания и разработки материалов для изучения иностранного языка в профессиональных целях. Экс-

перты по разработке дидактических материалов, имеющие опыт в преподавании и создании учебников, должны заявлять о своей позиции, сообщать о проектах разработки материалов или предлагать будущие действия исследователей и разработчиков материалов в этой области. Желательно, чтобы научные статьи были посвящены главным образом исследованию текущего соответствия между теорией преподавания иностранного языка для специальных целей и разработкой материалов, рассмотрению причин сообщаемых совпадений и несоответствий, а также предложений по осуществимости достижения соответствия и выгодному взаимодействию между различными подходами.

Следует также отметить, что несоответствующая подготовка преподавателей, принудительное использование неподходящих учебников негативно влияет на разработку дидактических материалов для изучения иностранного языка в специальных целях, поскольку многие виды заданий, которые вряд ли будут способствовать овладению иностранным языком в профессиональной сфере, все еще используются, а другие, которые с большей вероятностью будут способствовать овладению языком для специальных целей, – не применяются. Нет сомнений в том, что исследователи, разработчики материалов, преподаватели и испытатели могли бы выиграть от более тесных связей между теорией и практикой, между практикой и теорией и между собой. Цели таких связей – информировать и стимулировать студентов, ученых, преподавателей и других специалистов в этой области и в конечном итоге способствовать как более эффективным исследованиям, так и более результативной практике.

Библиографический список

1. Sheldon L. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. 1988; № 42 (4): 237–246.
2. Burns A. & Richards J.C. *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
3. Tomlinson B. *SLA Research and materials development for language learning*. New York, NY: Routledge: Taylor & Francis, 2017.
4. Pan M.X., Zhu Y. Researching English language textbooks: A systematic review in the Chinese context (1964–2021). *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 2022; № 7 (30). Available at: https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-022-00156-3
5. Якушев М.В. Научно обоснованные критерии анализа и оценки учебника иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000; № 1: 16–23.
6. Kondrashova N. On the Problem of Compiling Study Guides for Teaching Russian As a Language for Specific Purposes to Foreign Students. International Conference on Pedagogy, Communication and Sociology (ICPCS 2019). *Advances in Social Science, Education and Humanities* Research (Atlantis Press). 2019; Vol. 315: 102–104.
7. Куламихина И.В., Есмурзаева Ж.Б., Алипичев А.Ю. Проблемы формирования учебно-методического обеспечения процесса обучения по иностранному языку в аграрном вузе. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2023; № 6: 118–130.
8. Мазунова Л.К., Хасанова Р.Ф. Принципы создания современного учебника по иностранному языку. *Вестник Башкирского университета*. 2010; Т. 15. № 3: 831–834.
9. Арская М.А. К вопросу о принципах построения учебника иностранного языка для специальных целей. *Аллея науки (Alley-science.ru)*. Научно-практический электронный журнал. 2018; № 9 (25).
10. Нефёдов О.В., Ивановская И.П. Создание учебника по иностранному языку для студентов неязыковых вузов. *Вестник Марийского государственного университета*. 2018; Т. 12. № 1: 83–89.
11. Мельничук М.В., Восковская А.С., Карпова Т.А., Антонова К.Н. и др. *Английский язык в профессиональной сфере: прикладная математика в экономике и финансах:* учебник. Москва: КНОРУС, 2024.
12. Мельничук М.В., Восковская А.С., Карпова Т.А. *Английский язык: бизнес-информатика:* учебник. Москва: КНОРУС, 2019.
13. Мельничук М.В., Восковская А.С., Карпова Т.А. *Английский язык: математика для экономистов + Приложение:* учебник. Москва: КНОРУС, 2017.
14. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 83–86.
15. Карпова Т.А. Эффективность использования тестов при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 88–91.

References

1. Sheldon L. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. 1988; № 42 (4): 237-246.
2. Burns A. & Richards J.C. *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
3. Tomlinson B. *SLA Research and materials development for language learning*. New York, NY: Routledge: Taylor & Francis, 2017.
4. Pan M.X., Zhu Y. Researching English language textbooks: A systematic review in the Chinese context (1964-2021). *Asian. J. Second. Foreign. Lang. Educ.* 2022; № 7 (30). Available at: https://sfleducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40862-022-00156-3
5. Yakushev M.V. Nauchno obosnovannye kriterii analiza i ocenki uchebnika inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole.* 2000; № 1: 16-23.
6. Kondrashova N. On the Problem of Compiling Study Guides for Teaching Russian As a Language for Specific Purposes to Foreign Students. International Conference on Pedagogy, Communication and Sociology (ICPCS 2019). *Advances in Social Science, Education and Humanities* Research (Atlantis Press). 2019; Vol. 315: 102-104.
7. Kulamihina I.V., Esmurzaeva Zh.B., Alipichev A.Yu. Problemy formirovaniya uchebno-metodicheskogo obespecheniya processa obucheniya po inostrannomu yazyku v agrarnom vuze. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2023; № 6: 118-130.
8. Mazunova L.K., Hasanova R.F. Principy sozdaniya sovremennogo uchebnika po inostrannomu yazyku. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2010; T. 15. № 3: 831-834.
9. Arskaya M.A. K voprosu o principah postroeniya uchebnika inostrannogo yazyka dlya special'nyh celej. *Alleya nauki (Alley-science.ru)*. Nauchno-prakticheskij `elektronnyj zhurnal. 2018; № 9 (25).
10. Nefedov O.V., Ivanovskaya I.P. Sozdanie uchebnika po inostrannomu yazyku dlya studentov neyazykovyh vuzov. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018; T. 12. № 1: 83-89.
11. Mel'nichuk M.V., Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Antonova K.N. i dr. *Anglijskij yazyk v professional'noj sfere: prikladnaya matematika v `ekonomike i finansah:* uchebnik. Moskva: KNORUS, 2024.
12. Mel'nichuk M.V., Voskovskaya A.S., Karpova T.A. *Anglijskij yazyk: biznes-informatika:* uchebnik. Moskva: KNORUS, 2019.
13. Mel'nichuk M.V., Voskovskaya A.S., Karpova T.A. *Anglijskij yazyk: matematika dlya `ekonomistov + Prilozhenie:* uchebnik. Moskva: KNORUS, 2017.
14. Karpova T.A. Vliyanie razlichnyh faktorov na `effektivnost' prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 83-86.
15. Karpova T.A. `Effektivnost' ispol'zovaniya testov pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 88-91.

Статья поступила в редакцию 09.01.24

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

Литературоведение

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

Языкознание

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку,
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-430-432

Bi Jing, *postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Far Eastern University (Vladivostok, Russia), E-mail: sdbj1992@mail.ru*

FUNCTIONS OF THE TEXT CLIP *DALEYE* 'NEXT' IN MORDERN RUSSIAN LANGUAGE. The article discusses one of the text clips *daleye* (*далее*). The purpose of the article is to analyze the functioning of the named text clip in the text and the stylistic predominance of these texts. The relevance of the study is determined by the increased attention of modern linguistics to special textual means of forming syntactic relations, reflecting the development of the speaker's thoughts. The author summarizes the work on the study of the theory of text and text clip in the modern Russian language, and conducted a linguistic analysis of the functioning of this clip in texts of different styles, the source of the research material is the texts presented in the The Russian National corpus. As a result of the research conducted, the following conclusions are made. The text clip *daleye* can introduce an additional quote, indicate the sequence of the speaker's thoughts, return to the previous topic, and transition to another topic or question, and it is used primarily in the journalistic and literary text. The result will be used to create a dictionary entry in a special dictionary of function words.

Key words: **text, text connection, function words, text clip, metatext**

Би Цзин*, аспирант, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: sdbj1992@mail.ru*

ФУНКЦИИ ТЕКСТОВОЙ СКРЕПЫ «ДАЛЕЕ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматривается одна из текстовых скреп – «Далее». Цель исследования состоит в выявлении функций названной скрепы в тексте и установлении стилистической принадлежности этих текстов. Актуальность темы обусловлена повышенным вниманием современной лингвистики к специальным текстовым средствам связи, отражающим ход развития мысли говорящего. В статье обобщены работы по исследованию теории текста и текстовой скрепы в современном русском языке и дается лингвистический анализ функционирования данной скрепы в текстах разных стилей. Источником материала исследования служат тексты, представленные в Национальном корпусе русского языка. В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы. Текстовая скрепа «Далее» может вводить дополнительную цитату, указывать на последовательность мысли говорящего, оформлять возврат к прежней теме и переход к другой теме или вопросу. Скрепа используется преимущественно в текстах публицистического и художественного стиля. Результат будет использован при создании словарной статьи в специальном словаре служебных слов.

Ключевые слова: **текст, текстовая связь, служебные слова, текстовая скрепа, метатекст**

В настоящее время текст как объект исследования занимает центральное место в современной лингвистической парадигме. В «Словаре лингвистических терминов» даётся следующее определение понятия «текст»: «Текст – это сложное речевое целое, в котором все единицы связаны между собой общей мыслью и настроением», и указывается, что важнейшие категории текста представляют собой тему и композицию [1, с. 479].

А.А. Чувакин отмечает, что учение о тексте восходит к двум древним областям знания – риторике и философии, именно они играют важную роль в складывании теории текста, но упадок риторики и процесс дифференциации филологического знания и филологических наук затормозили становление теории текста как самостоятельной области филологии [2, с. 7].

К.А. Филиппов называет внутренние и внешние причины, послужившие толчком к тому, что на рубеже 60–70-х XX в. лингвистика текста приобретает статус самостоятельной дисциплины. К внутренним, то есть собственно лингвистическим, относится невозможность с помощью понятийного аппарата, ориентированного на анализ предложения, объяснить ряд языковых явлений, которые выходят за рамки предложения. Внешними, внелингвистическими, причинами является воздействие на лингвистику прикладных наук, связанных с языком (теория перевода, методика преподавания языка и другие), а также таких дисциплин, как литературоведение, социология, психология [3, с. 9]. В этот период в результате такого внутреннего и внешнего воздействия на лингвистическую науку текст становится специальным объектом лингвистического исследования.

С 80-х XX в. и до настоящего времени наступил современный период исследования текста, в свет вышло значительное количество работ, посвященных изучению и описанию разных аспектов текста. И.Р. Гальперин, автор базового труда по теории лингвистического исследования текста, говорит о том, что текст «является особой разновидностью речетворчества», он имеет свои параметры, отличные от параметров устной спонтанной речи; текст, с одной стороны, «движение», с другой стороны – он стабилен [4, с. 18–19].

В современной лингвистике текста существует много аспектов изучения текста, в зависимости от аспекта меняется объект изучения. Одним из наиболее важных объектов изучения текста является связность.

В современном русском языке существуют разные способы оформления текстовой связности. Известно, что союз как отдельная часть речи специально предназначен для выполнения такой функции, но с развитием языка постоянно происходят изменения, в результате исследователи фиксируют явную тенденцию к расширению границ этого класса слов [5, с. 102]. Отмечаются два пути изменений: с одной стороны, функции имеющих союзов со временем расширяются, и, с другой стороны, появляются новые союзные образования, выполняющие связующие функции [6, с. 157].

Возникает новый тип выражения текстовой связи – текстовая скрепа. Термин «скрепа» впервые употребляется Л.А. Булаховским для названия лексико-фразеологических единиц, служащих выражению отношений между частями текста [7, с. 90]. Существует широкое и узкое понимание термина «скрепа». М.И. Черемисина использует этот термин как общее название всех типов служебных слов, формирующих сложное предложение (применительно к языкам разных систем). Согласно этой точке зрения, союз является одной разновидностью скреп [7, с. 90]. В узком смысле термин «скрепа» применяется только по отношению к единицам, оформляющим связность в тексте.

Термин «текстовая скрепа» сформировался в русистике для обозначения специализированных средств связи в тексте, он введен в лингвистический обиход А.Ф. Прияткиной, которая определяет текстовую скрепу как «слово или фразеологизм, находящийся, как правило, в начале высказывания, создающий связь высказываний и обозначающий определенный тип отношения» [8, с. 135].

В нашей работе мы используем термин «скрепа» в узком понимании. Текстовым скрепам уделяется значительное внимание исследователей Дальневосточной синтаксической школы. В последние несколько лет в рамках этой школы были проведены исследования ряда текстовых скреп, таких как «Итак» [9], «Кстати» [10], «Теперь о…» [11], «И потом» [12], «И еще» [13].

В современной лингвистике большое внимание уделяется изучению средств оформления связи в тексте, так как выбор средства связи отражает ход мысли говорящего. Кроме того, существуют связующие средства, выполняющие одинаковые функции, но тем не менее различающиеся семантически. Современный поход к описанию языка требует детального рассмотрения каждой их таких единиц не только в общенаучных целях, но для решения прикладных задач, например, лексикографических. Эти определяется актуальность исследования. Научная новизна состоит в том, что функции текстовой скрепы «Далее», представленные в статье, выявлены впервые.

Теоретическая значимость исследования состоит, с одной стороны, в использовании базы теории текста и теории текстовой скрепы при выявлении функции названной скрепы и, с другой стороны, в развитии теории текстовой скрепы на основе полученных результатов.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы для полного описания свойств данной текстовой скрепы, а также для изучения других текстовых скреп. Результат исследования планируется использовать в дальнейшем при создании словарной статьи для текстовой скрепы «Далее» в специальном словаре служебных слов.

В настоящей статье рассматривается одна из текстовых скреп – скрепа «Далее», она выбрана как показатель последовательности изложения. Целью статьи является представление функций названной скрепы в тексте.

Скрепу «Далее» необходимо отличать от наречия «далее», на базе которого скрепа возникла. Наречие «далее» может обозначать пространство и время. Например:

– пространство: (1) «*Сквозь грязные зеленоватые стекла ему был виден огород с черными, размытыми дождем грядками... Далее тянулся пустырь*». [Валентин Курицын. Томские трущобы (1906)].

– время: (2) «*После двух лет сокрушительной борьбы за достоинство человека, произошедшего от обезьяны, Валентина ушла из дому, унося на вполне уже развернувшихся плечах проклятие деда. **Далее последовал** интернат, вечерняя школа и университет*». [Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого. // «Новый Мир», 2000].

И в пространственном, и во временном значении наречие «далее» может употребляться без глагола, например:

– пространство: (3) «*А сам спутник по своему строению напоминает слоеный пирог – **сверху** дюны, реки, озера. **Далее** – слой льда. Еще **ниже** – океан. Под ним – опять лед. **В самом низу** – силикатные породы*» [Владимир Лаговский. Ученые находят новые признаки сходства Титана и Земли. // Комсомольская правда, 10.07.2012].

В примере (3) наречие «далее» употребляется в тексте в ряду других наречий с пространственным значением. В таком ряду все пространственные наречия не просто называют местоположение слоев, из которых состоит Титан, но указывают на последовательность расположения этих слоев.

– время: (4) «*С тех пор его карьера ни минуты не стояла на месте. **В 1970 году** – сольный концерт в «Карнеги-холле». **Далее** – масштабные туры по США, работа с оркестром Чика Кориа, Эл Ди Меолой, Джоном Маклафлином и другими грандиозными музыкантами*». [Вкратце. // Ведомости, 2014.02.28].

В тексте рассказывается о развитии творческого пути танцора фламенко. В этом контексте наречие «далее» употребляется в ряду с детерминантом времени, вместе они показывают временную последовательность событий, связанных с карьерой танцовщика. Можно восстановить пропущенные бытийные глаголы: *в 1970 году состоялся концерт; далее были / прошли туры по США*.

Важно то, что в пространственном и временном значении наречие «далее» указывает на последовательность чего-либо. Это явилось базой для использования этого наречия при оформлении последовательности изложения частей текста и затем передачи последовательности в ходе мыслей или рассуждений говорящего.

Пример оформления последовательности частей текста:

(5) ***«В первой части** статьи дана постановка задачи синтеза. **Далее описываются** алгоритмы решения отдельных подзадач, входящих в задачу синтеза одного варианта сети, и предложен генетический метод поиска оптимального варианта»*. [Задачи синтеза сетей синхронной иерархии. // «Информационные технологии», 2003].

Можно говорить о том, что текстовая скрепа «Далее» возникла в результате грамматикализации наречия «далее», которое употреблялось в контекстах, подобных тем, что показаны выше.

В данной статье будет представлен анализ текстовой скрепы, которая употребляется в позициях, типичных именно для текстовых скреп. К таким позициям относятся: (а) позиция в начале предложения перед двоеточием, (б) изолированная позиция между двумя точками, (в) позиция перед тире. Позиция перед запятой в данной статье не представлена. Такие факты требуют дальнейшего тщательного рассмотрения, так как позицию перед запятой может занимать не только текстовая скрепа, но и наречие. Поиск материала исследования осуществлялся в основном в газетном и устном подкорпусах Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [14].

В схеме словарной статьи, созданной учеными Дальневосточной синтаксической школы, для текстовых скреп выделены следующие части: «Общие сведения. Значение и синтаксис. Прочие сведения», среди которых главной частью является вторая часть, где описываются значение и функции скрепы [15, с. 224], поэтому наше внимание, прежде всего, обращается на функции скрепы как организатора текстовой связи.

Анализ собранного материала позволил установить, что текстовая скрепа «Далее» способна выполнять несколько функций.

1. Функция указания на последовательность мысли говорящего:

(6) *«Я буду писать о чувствах. Но вам нужны факты, что ж, факты есть. Мне семнадцать лет, я ученик десятого класса. **Далее:** поступил на подготовительные курсы. Бросил. Занимался спортом – бросил. Увлекся электроникой – бросил»*. [Валерий Аграновский. Вторая древнейшая. Беседы о журналистике (1976–1999)] (НКРЯ).

В приведенном фрагменте текста скрепа «Далее» связывает звенья одной цепи высказывания автора, то есть оформляет последовательность изложения фактов из жизни в речи говорящего.

(7) *«Задача КБ «Стрелка» – искать и находить городские решения, предполагающие соблюдение баланса интересов власти, бизнеса и общества. Для этого специалисты КБ используют три подхода. **Во-первых**, это комплексный подход, то есть понимание городской среды как совокупности взаимосвязанных элементов, образующих единое целое. **Далее** – мультидисциплинарный подход, который означает привлечение команды специалистов из различных областей – социальных, экономических, технологических и архитектурно-градостроительных. **Третий** – это системность, то есть управление полного цикла: от разработки городских стратегий до сопровождения реализации городских проектов»*. [lenta.ru, 05.09.2017] (НКРЯ).

В тексте (7) скрепа «Далее» оформляет связь фрагментов текста в сочетании с другими словами, указывающими на последовательность изложения. При анализе обнаружено, что данная функция очень типична для скрепы «Далее»: она не только может выполнять функцию связи самостоятельно (как в примере 6), но и взаимодействовать с другими скрепами, выполняющими ту же функцию, например, такими как: *во-первых, во-вторых, наконец, прежде всего* и т. д.

2. Функция введения дополнительной цитаты:

(8). «*На этом пергаменте уже были набросаны записи: «Бегут минуты, и я, Левий Матвей, нахожусь на Лысой Горе, а смерти все нет!» **Далее**: «Солнце склоняется, а смерти нет». Теперь Левий Матвей безнадежно записал острой палочкой так: «Бог! За что вневаешься на него?»* [М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 1 (1929–1940)] (НКРЯ).

В примере (8) в левом контексте в кавычках дана часть записи, которую сделал Левий Матвей, с помощью скрепы «Далее» приводится остальная часть написанного.

Цитируемые фрагменты текста могут иметь пропуски: вводимая скрепой цитата может быть фрагментом цитируемого текста, находящимся дистантно по отношению к цитате из левого контекста. Например, научная статья современных ученых-геологов, посвященная истории описания землетрясений в Сибири, включает в свой состав большое количество цитат из работы ученого XVIII века. В тексте современной статьи используется скрепа «Далее», соединяющая две цитаты. При этом вводимая скрепой цитата не является непосредственным продолжением предшествующего цитируемого текста, что оформлено по общим правилам цитирования с помощью многоточия:

(9). «*До сих пор землетрясения относительно щадили Сибирь. Самое западное место из тех, что мне довелось проехать, где испытывали землетрясения, это Красноярск; однако они происходили здесь, должно быть, только в давние времена. Во всяком случае, никто из более молодых людей не мог вспомнить ни одного землетрясения. А те, о которых еще помнили старики, были, видимо, не настолько сильными, чтобы кого-либо сильно испугать». **Далее**: «… в областях Сибири, лежащих к западу от реки Енисей, ни о каких землетрясениях не известно»*. [Андрей Никонов, Лейла Флейфель. О землетрясениях в Сибири в конце XVII — начале XVIII вв. // «Наука в России», 2013] (НКРЯ).

Когда текстовая скрепа «Далее» выполняет функцию введения цитаты, в левом контексте используются такие глаголы речи, как *рассказывать, отмечать, говорить, писать* и т. д.

3. Функция указания на возврат к прежней теме:

(10). *«…Немаловажное различие между письменным и устным переводом заключается в том, что, осуществляя каждый из этих видов перевода, переводчик имеет дело с неодинаковыми отрезками оригинала…»*

На столе рылся в портфеле. Куда дел листки Кучеренки? Сегодня же надо показать их Оськину!..

Розе Залкинд надоел смурной Котельников:

– Что с вами, Юрий Аркадьевич? Вы заболели?

*– Всё в порядке, товарищ Залкинд. Отвечу на ваши вопросы в конце. **Далее**: «Фразеологизмы имеют определённую стилистическую окраску. Это могут быть элементы высокого, нейтрального или низкого стиля, профессиональные или другие жаргонизмы…»*. [В.М. Шапко. Кошка, пущенная через порог // «Волга», 2013] (НКРЯ).

В примере (10) из контекста ясно, что тема данного фрагмента – лекция по теории перевода. Левый контекст, расположенный до скрепы, – это информация о том, что Юрий Аркадьевич читает лекцию по переводу, но останавливается в поисках каких-то листов, не имеющих отношения к лекции. В связи с этим слушатели задают лектору вопрос о его состоянии, на который Юрий Аркадьевич отвечает и вновь возвращается к прерванной лекции. Это возвращение к лекции в тексте оформляется словом «далее», которое произносит Юрий Аркадьевич. Текстовая скрепа выполняет в этом фрагменте функцию указания на возвращение к прерванной теме, схематично это можно представить так: *чтение лекции – разговор* – (далее) *продолжение чтения лекции*.

4. Функция указания на переход к другой теме или вопросу:

(11) «*Единственное, что мы с уверенностью можем утверждать, так это то, что галстук, в отличие от других предметов туалета, не приносит никакой практической пользы», – очень верно отмечают в своей книге «Галстуки и бабочки» – ее авторы Москони и Рикардо. Однако при явном отсутствии функциональности галстук зачастую выполняет роль важного позиционирующего фактора. Например, существует золотое правило: лучше вообще не носить галстук, чем повязывать его неумело. Безупречный вид галстука во многом зависит и от характера воротника рубашки: каждому воротнику подходит соответствующий галстук.* ***Далее****: может ли галстук быть модным? Еще бы! Мода на этот мужской аксессуар меняется, правда, не так часто, как на одежду в целом, но тенденции время от времени обновляются».* [Полина Стечкина. Знак мужского достоинства (2004) // «Бизнес-журнал», 17.08.2004] (НКРЯ).

Тема фрагмента текста в примере (11) – галстук как знак мужского достоинства. В тексте обсуждаются разные вопросы, связанные с темой «галстук». Часть текста, который вводит рассматриваемая скрепа, посвящена новому вопросу, но в рамках общей темы «галстук». Здесь текстовая скрепа «Далее» выполняет функцию перехода к новому вопросу, к новому аспекту обсуждения той же самой общей темы.

Скрепы, которые оформляют последовательность развития мысли, в отличие от союзов, не оформляют логико-семантические отношения между связываемыми фрагментами, они являются метатекстовыми средствами.

А. Вежбицкая показала, что подобные единицы замещают развернутые комментарии говорящего по поводу сказанного: «Далее, S есть P» [16, с. 412]. Приведенный выше пример (9) может быть развернут в комментарий «*Далее он пишет»*. Использование скрепы в примере (10) может быть интерпретировано как «*Далее я хочу сказать»* или*: «Я возвращаюсь к прерванному разговору»*.

При анализе функций текстовой скрепы «Далее» внимание также обращалось на стилистическую принадлежность текстов. Результаты анализа показали, что текстовая скрепа «Далее» встречается в текстах разных стилей: примеры (8) и (10) – художественный стиль, пример (9) – научный стиль, примеры (6) и (11) – разные жанры публицистического стиля. Скрепа «Далее» активно используется в устной речи:

(12) «*[Елена Французова, жен, филолог] Чтобы избежать ловушек манипулятора/ нужно в первую очередь этого манипулятора вовремя распознать.* ***Далее****/ как противостоять манипулятору?»* [Елена Французова. «Язык — друг или враг: как словами добиваться цели?» Выступление на научном конкурсе Science Slam (2013)] (НКРЯ).

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что текстовая скрепа «Далее» играет очень активную роль как средство связи частей текста. Скрепа «Далее» способна выполнять следующие функции: 1) указывать на последовательность мысли говорящего; 2) вводить дополнительную цитату; 3) указывать на возврат к прежней теме; 4) указывать на переход к другому вопросу в рамках одной темы. Во всех случаях скрепа является метатекстовым средством. Можно утверждать, что скрепа «Далее» является одним из специальных средств введения цитаты в текст.

Нужно отметить, что в НКРЯ найдено большое количество текстов с текстовой скрепой «Далее», поэтому в дальнейшем исследовании следует сосредоточить внимание на ряде вопросов. Например, требуется более подробное изучение стилистических типов текстов, в которых функционирует скрепа. Кроме того, необходимо глубже изучить функционирование наречия «далее» в пространственно-временном значении в сопоставлении с функционированием скрепы.

Библиографический список

1. Матвеева Т.В. *Полный словарь лингвистических терминов*. Ростов-на-Дону, 2010.
2. Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Комиссарова Л.М., Панченко Н.В., Чувакин А.А. *Теория текста:* учебное пособие. Москва: Флинта, Наука, 2010.
3. Филиппов К.А. *Лингвистика текста:* Курс лекций. Санкт-Петербург, 2003.
4. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва: Наука, 1981.
5. Прияткина А.Ф. Об отличии союза от других связующих слов. *Русский язык в школе*. 1977; № 4: 102–106.
6. Прияткина А.Ф. Союз и его функциональные аналоги. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции). *Избранные труды*. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2007: 157–165.
7. Прияткина А.Ф. Текстовые «СКРЕПЫ» и «СКРЕПЫ-ФРАЗЫ» (О расширении категории служебных единиц русского языка). *Предложение. Текст. Речевое функционирование языковых единиц*: межвузовский сборник научных трудов. Елец: Егу им. И.А. Бунина, 2002: 90–100.
8. Прияткина А.Ф., Стародумова Е.А. Текстовые скрепы в «Словаре служебных слов». *Сибирский филологический журнал*. 2015; № 2: 134–141.
9. Тюрин П.М. *Текстовые скрепы «ТАКИМ ОБРАЗОМ» и «ИТАК» в современном русском языке: особенности функционирования и семантики*. Владивосток: ДВФУ, 2016.
10. Откидыч Е.В. Прагматический потенциал текстовой скрепы «КСТАТИ». *Сибирский филологический журнал*. 2020; № 1: 255–266.
11. Ван Ц. Текстовые функции предикативных модификаций скрепы «Теперь о…». *Мир науки, культуры и образования*. 2021; № 3: 412–414.
12. Шереметьева Е.С., Цао С. Формально-смысловая структура контекстов текстовой скрепы И потом. *Научный диалог*. 2022; № 4: 172–185.
13. Цао Сяоминь. Текстовая скрепа И ещё: структура контекстов. *Modern Humanities Success*. 2023; № 6: 79–84.
14. *Национальный корпус русского языка (НКРЯ)*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
15. *Лексикографические портреты служебных слов*. Владивосток: ДВФУ, 2022.
16. Вежбицка А. Метатекст в тексте*: Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1978: 402–421.

References

1. Matveeva T.V. *Polnyj slovar' lingvisticheskih terminov*. Rostov-na-Donu, 2010.
2. Zemskaya Yu.N., Kachesova I.Yu., Komissarova L.M., Panchenko N.V., Chuvakin A.A. *Teoriya teksta:* uchebnoe posobie. Moskva: Flinta, Nauka, 2010.
3. Filippov K.A. *Lingvistika teksta:* Kurs lekcij. Sankt-Peterburg, 2003.
4. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva: Nauka, 1981.
5. Priyatkina A.F. Ob otlichii soyuza ot drugih svyazuyuschih slov. *Russkij yazyk v shkole*. 1977; № 4: 102-106.
6. Priyatkina A.F. Soyuz i ego funkcional'nye analogi. Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii). *Izbrannye trudy*. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2007: 157-165.
7. Priyatkina A.F. Tekstovye «SKREPY» i «SKREPY-FRAZY» (O rasshirenii kategorii sluzhebnyh edinic russkogo yazyka). *Predlozhenie. Tekst. Rechevoe funkcionirovanie yazykovyh edinic*: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Elec: Egu im. I.A. Bunina, 2002: 90-100.
8. Priyatkina A.F., Starodumova E.A. Tekstovye skrepy v «Slovare sluzhebnyh slov». *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2015; № 2: 134-141.
9. Tyurin P.M. *Tekstovye skrepy «TAKIM OBRAZOM» i «ITAK» v sovremennom russkom yazyke: osobennosti funkcionirovaniya i semantiki*. Vladivostok: DVFU, 2016.
10. Otkidych E.V. Pragmaticheskij potencial tekstovoj skrepy «KSTATI». *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2020; № 1: 255-266.
11. Van C. Tekstovye funkcii predikativnyh modifikacij skrepy «Teper' o…». *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021; № 3: 412-414.
12. Sheremet'eva E.S., Cao S. Formal'no-smyslovaya struktura kontekstov tekstovoj skrepy I potom. *Nauchnyj dialog*. 2022; № 4: 172-185.
13. Cao Syaomin'. Tekstovaya skrepa I esche: struktura kontekstov. *Modern Humanities Success*. 2023; № 6: 79-84.
14. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka (NKRYa)*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
15. *Leksikograficheskie portrety sluzhebnyh slov*. Vladivostok: DVFU, 2022.
16. Vezhbicka A. Metatekst v tekste*: Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Moskva, 1978: 402-421.

Статья поступила в редакцию 13.12.23

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-432-435

Burkina E.V., *postgraduate, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: elviskryt@yandex.ru*

GENDER FEATURES OF REPRESENTATION OF THE "JOY" PHENOMENON IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES FROM THE POSITION OF COGNITIVE MODELING. The article presents a problem of *joy* cognitive scenario, its linguistic and cultural features in a cross-cultural context: Russian and English identity. The study is carried out on the basis of classical fiction literature of the 19th century. Gender characteristics of the *joy* have been identified: for men, the priority

areas are: relationships, career growth, power; while for women the basic reasons for joy are: family, love, home/life. As part of the study, an analysis of examples of fiction texts was carried out, where the cognitive scenario of *joy* was modeled, taking into account gender (*a woman experiencing joy / a man experiencing joy*). It has been established that the cognitive scenario of joy has both similarities and differences in the Russian and English linguistic cultures of the 19th century. The leading means of objectification of the cognitive scenario "a woman experiencing joy" have been identified: linguistic units nominating kinesthetic means of communication (Russian language), positively colored exclamatory-evaluative constructions (English); within the framework of the cognitive scenario "a man experiencing joy" in the Russian language, the leading ones are the linguistic units that nominate the means of tactile communication, in the English language – the units expressing the highest degree of manifestation of the trait.

Key words: **cognitive scenario, joy, Russian linguistic culture, English linguistic culture, gender**

***Е.В. Буркина**, аспирант, Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: elviskryt@yandex.ru*

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФЕНОМЕНА «РАДОСТЬ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

В статье представлена проблема рассмотрения лингвокультурных особенностей вербализации когнитивного сценария *радость* в кросс-культурном контексте: русская и английская идентичности. Исследование проведено на материале текстов классической художественной литературы XIX в. Определены гендерные особенности восприятия универсального феномена *радость*: для мужчин значимыми характеристиками, обусловливающими различные проявления эмоции радости, будут особенности взаимоотношений, социальный статус (социальная роль), уровень власти; для женщин – преимущественно семья, любовь, дом/быт. На основе анализа фактического материала исследования с позиций гендера смоделированы вариативные когнитивные сценарии «женщина, испытывающая радость», «мужчина, испытывающий радость». Установлено, что когнитивный сценарий *радость* имеет как сходства, так и различия в русской и английской лингвокультурах XIX в. Выявлены ведущие средства объективации когнитивного сценария «женщина, испытывающая радость»: языковые единицы, номинирующие кинестетические средства общения (русский язык), положительно окрашенные восклицательно-оценочные конструкции (английский язык); в рамках когнитивного сценария «мужчина, испытывающий радость» в русском языке в качестве ведущих отмечены языковые единицы, номинирующие средства тактильной коммуникации, в английском языке – единицы, выражающие высшую степень проявления признака.

Ключевые слова: **когнитивный сценарий, радость, русская лингвокультура, английская лингвокультура, гендер**

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими причинами: во-первых, исследование когнитивного сценария *радость* в русском и английском языках представляет интерес, поскольку данное понятие является интернациональным, оно присуще любой лингвокультуре. В то же время общеизвестно, что каждый язык по-своему структурирует окружающий мир, следовательно, объективация одного и того же когнитивного сценария в разных лингвокультурах может быть различной. Именно это и обусловливает значимость сравнительного анализа особенностей выражения когнитивного сценария *радость* в неблизкородственных языках. Во-вторых, когнитивный сценарий *радость* может рассматриваться не только в аспекте лингвокультурных различий, но и в аспекте гендерной лингвистики.

Новизну исследования составляет рассмотрение особенностей вербализации смоделированных когнитивных сценариев «женщина, испытывающая радость», «мужчина, испытывающий радость» с позиций синхронно-диахронного подхода, в качестве фактического материала используются тексты художественной литературы XIX в. (классический период) и современная литература (начиная с 2000 г.). В рамках данной статьи остановимся на хронологическом периоде XIX века.

Отметим, что в настоящее время существует достаточно исследований по вопросам изучения различных когнитивных сценариев в русском и английском языках, в то же время универсальный феномен *радость* не рассматривался с позиций когнитивного сценария на материале отдельных хронологических периодов, что также определяет как новизну, так и актуальность предпринятого исследования.

Цель данного исследования заключается в рассмотрении лингвокультурных особенностей представления когнитивного сценария *радость* в русском и английском языках на материале текстов классической художественной литературы.

Для достижения цели, поставленной автором данного исследования, требуется выполнить следующие задачи: во-первых, определить структуру когнитивного сценария *радость* в русской и английской лингвокультурах; во-вторых, охарактеризовать особенности объективации когнитивных сценариев «мужчина, испытывающий радость» и «женщина, испытывающая радость» в неблизкородственных лингвокультурах.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что феномен радости рассматривается с точки зрения когнитивного сценария, что расширяет имеющиеся сведения о репрезентации универсальных феноменов в языке. Практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования при освоении лексики на занятиях по изучению иностранных языков в рамках спецкурсов по сопоставительной лексикологии. Основными методами в работе являются метод контекстуального анализа, сопоставительный метод.

Состояние радости, рассматриваемое в данном исследовании, является базовым феноменом для большинства мировых лингвокультур. *Радость* представляется учеными одной из определяющих парадигм формирования современного лингвокультурного и психологического восприятия картины мира человеком.

Изучение лингвокультурологических аспектов репрезентации того или иного феномена осуществляется, как правило, в рамках когнитивной лингвистики, которая является наукой, рассматривающей механизм трансформации и кодирования информации посредством системы знаков [1]. Одним из ключевых понятий когнитивной лингвистики выступает когниция, т. е. мышление в его языковом оформлении. Ученый-лингвокогнитолог Н.Н. Болдырев определяет две группы когниций по степени их комплексности: концептуально-простые формы (понятие, представление, образ и др.); концептуально-сложные форматы знаний (фрейм, когнитивный сценарий, когнитивная матрица и т. д.) [2].

Фрейм, по мнению М.С. Юсуповой, можно охарактеризовать как «объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой «пакет» информации, знания о стереотипной, часто повторяющейся ситуации» [3]. В то же время, согласно М.В. Милованової и др., когнитивный сценарий, или скрипт – более всеобъемлющее понятие, в основе которого лежит динамически развивающийся фрейм, т. е. концепт в рассмотрении определенной последовательности развития чего-либо [4]. Понятие «концепт» изучено в большей степени, по сравнению с другими приведенными понятиями, в прикладной лингвистике концепт рассматривается прежде всего как определенный фрагмент мышления. Согласно Ю.С. Степанову, концепт – «сгусток культуры в сознании человека» [3].

Таким образом, специфика когнитивного сценария *радость* в русской и английской лингвокультурах напрямую связана с обусловленностью данного эмоционального состояния гендерными и культурными особенностями определенного хронологического периода.

Прежде чем обратиться к характеристике когнитивного сценария *радость*, необходимо проанализировать определение данного понятия в толковых словарях русского и английского языков. Так, в «Большом академическом словаре русского языка» *радость* определяется как '1. Чувство удовольствия, удовлетворения. 2. То, что (или тот, кто) доставляет удовольствие, дает счастье. 3. (обычно со словом „моя»). Разг. Ласковое, нежное обращение' [5]. В английском языке понятие *радость* передается посредством существительного *joy*. Рассмотрим дефиницию данного термина в «Большом оксфордском словаре английского языка»: 'a feeling of great happiness' – «ощущение огромного счастья» [6]. В других словарях представлено похожее толкование. Говоря об определении понятия *радость* в словарях русского и английского языков, можно сделать вывод, что они имеют идентичное значение в обеих лингвокультурах.

Анализ толковых и синонимических словарей, представляющих комплексную оценку вербальной интерпретации эмоции радости, позволяет выделить наиболее употребляемые синонимы понятия *радость*: в русском языке – *веселье, услада, наслажденье, утеха, счастье*; в английском языке – *happiness, cheer, delight, gladness, felicity* [5; 6].

Помимо этого, на наш взгляд, важно определить гендерные особенности восприятия феномена *радость* в русской и английской лингвокультурах. Так, согласно исследованию Л.Э. Семеновой и др., гендерные различия в восприятии данной эмоции связаны, прежде всего, с источниками счастья. Ученый отмечает, что, в соответствии с различными международными исследованиями, для мужчин источником радостных эмоций выступают профессиональная самореализация, финансовая успешность, в то время как для женщин основополагающими являются такие аспекты, как благополучие, здоровье членов семьи, внешняя привлекательность [7].

В своей работе И.А. Джидарьян выделяет следующие гендерные различия восприятия *радости*: для женщин приоритетом выступают любовь, семья и близкие отношения; в то время как для мужчин – это поиск, острота борьбы и радость одержанной победы [8].

Помимо гендерных различий, с нашей точки зрения, важно рассмотреть развитие когнитивного сценария в синхронно-диахронном аспекте. В данной

работе рассмотрим репрезентацию когнитивного сценария в лингвокультуре на примере текстов классической художественной литературы XIX в.

Важно отметить, что в самом общем плане, согласно И.М. Смирнову [9], когнитивный сценарий представляет собой динамически развивающийся процесс, который может быть представлен в виде следующей схемы: «инициальная часть => медиальная часть => финальная часть». При этом исследователь отмечает, что когнитивные сценарии могут содержать как обязательные эпизоды, так и вариативные, которые будут присутствовать в отдельных случаях развертывания сценария.

Представим примеры репрезентации когнитивного сценария «*женщина, испытывающая радость*» в русском языке в рамках хронологического периода XIX в.:

1) – Послушай, милая, добрая Бэла! – продолжал Печорин ***[разговор как предыстория]***, – ты видишь, как я тебя люблю ***[возникновение причины]***; я все готов отдать, чтоб тебя *развеселить*: я хочу, чтоб ты была *счастлива*; а если ты снова будешь грустить, то я умру. Скажи, ты будешь *веселей*? Она призадумалась, не спуская с него черных глаз своих ***[внутреннее переживание эмоции]***, потом улыбнулась ласково ***[внешнее проявление эмоции (улыбка)]*** и кивнула головой в знак согласия ***[внешнее проявление эмоции (жесты)]*** (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», 1840). Когнитивный сценарий: разговор как предыстория => возникновение причины => внутреннее переживание эмоции => внешнее проявление эмоции (улыбка, кивок головой);

2) Она сидела у окна ***[действие как предыстория]***. Грушницкий, дернув меня за руку, бросил на нее один из тех мутно-нежных взглядов ***[зрительный контакт]***, которые так мало действуют на женщин. Я навел на нее лорнет и заметил, что она от его взгляда ***[возникновение причины]***, улыбнулась ***[внешнее проявление эмоции (улыбка)]***, а что мой дерзкий лорнет рассердил ее не на шутку. (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», 1840). Когнитивный сценарий: действие как предыстория => зрительный контакт => возникновение причины => внешнее проявление эмоции (улыбка);

3) Он нашел случай вступить в разговор ***[разговор как предыстория]*** с княгиней и сказал какой-то комплимент ***[возникновение причины]*** княжне: она, видно, не очень разборчива, ибо с тех пор отвечает на его поклон самой милой улыбкою ***[внешнее проявление эмоции (улыбка)]*** (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», 1840) Когнитивный сценарий: разговор как предыстория => возникновение причины => внешнее проявление эмоции (улыбка).

Данные и другие примеры из фактического материала исследования позволяют смоделировать когнитивный сценарий «*женщина, испытывающая радость*» в русской лингвокультуре в рамках хронологического периода XIX в. в его вариациях в виде следующей схемы: предыстория: разговор / движение (встреча) / действие / зрительный контакт => возникновение причины => внутреннее переживание эмоции => внешнее проявление эмоции (улыбка, кивок головой).

При этом можно выделить основные характеристики эпизодов, составляющих рассматриваемый сценарий. Так, в качестве причины радости в приведенных и других примерах наиболее часто выступают зрительный контакт, комплимент, какое-либо действие со стороны каузатора причины. Помимо этого, чаще всего ситуацию возникновения радости сопровождает предварительный разговор.

Выражение внешних проявлений радости передают невербальные средства – мимика и жесты. При этом ключевым невербальным признаком радости будет улыбка, которая чаще всего сопровождается при описании прилагательным, усиливающим эмфатическую интонацию: *ласковая улыбка*, *самой милой улыбкой*.

В качестве ведущих языковых средств выражения данного когнитивного сценария выступают следующие единицы: в рамках эпизодов причины и предыстории эмоции радости – глаголы положительно окрашенного чувства (*любить*), глаголы зрительного контакта (*бросить взгляд*, а также глагольно-именные сочетания с единицей *глаза*), глаголы речи, глаголы эмоционального воздействия (*развеселить*); эпизоды внешнего и внутреннего проявления радости представлены ключевыми единицами *улыбка*, *улыбаться*, а также глаголами мыслительной деятельности, зрительного контакта и группой кинетических средств (например, *кивать*).

Далее обратимся к репрезентации когнитивного сценария «*мужчина, испытывающий радость*» в русском языке в рамках хронологического периода XIX в., приведем примеры:

1) А! Максим Максимыч! Мы встретились как старые приятели ***[возникновение причины – встреча]***. Я предложил ему свою комнату. Он не церемонился, даже ударил меня по плечу ***[внешнее проявление эмоций (тактильная коммуникация)]*** и скривил рот на манер улыбки ***[внешнее проявление эмоций (улыбка)]***. Такой чудак!.. (М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», 1840). Когнитивный сценарий: возникновение причины => внутреннее проявление эмоций => внешнее проявление эмоций (тактильная коммуникация) => внешнее проявление эмоций (улыбка);

2) Дверь отворил ***[действие]*** сам Парфен Семеныч; увидев князя ***[возникновение причины]***, он до того побледнел и остолбенел на месте ***[внутреннее проживание эмоций]***, что некоторое время похож был на каменного истукана, смотря своим неподвижным и испуганным взглядом и скривив рот в какую-то в высшей степени недоумевающую улыбку ***[внешнее проявление эмоций (улыбка)]***, — точно в посещении князя он находил что-то невозможное и почти чудесное (Ф.М. Достоевский «Идиот», 1868). Когнитивный сценарий: действие => причина возникновения эмоции => внутреннее проживание эмоций => внешнее проявление эмоций (улыбка);

3) Ипполит остановился ***[движение]*** почти пораженный ***[внутреннее проявление эмоций]***, поднял руку ***[действие]***, боязливо протянул ее и дотронулся до этой слезинки ***[внешнее проявление эмоций (тактильная коммуникация)]***. Он улыбнулся какою-то детскою улыбкой ***[внешнее проявление эмоций (улыбка)]*** (Ф.М. Достоевский «Идиот», 1868). Когнитивный сценарий: движение/действие => внутреннее проявление эмоций => действие => внешнее проявление эмоций (тактильная коммуникация) => внешнее проявление эмоций (улыбка).

Таким образом, когнитивный сценарий *«мужчина, испытывающий радость»* в русской лингвокультуре в рамках данного хронологического периода в его вариациях можно представить в виде следующей схемы: разговор / движение (встреча) / действие => возникновение причины => внутреннее переживание эмоции => внешнее проявление эмоции (улыбка, кивок головой, тактильная коммуникация). Важно отметить, что для мужчин, в отличие от женщин, характерно тактильное проявление эмоции радости: «похлопать по плечу», «прикоснуться к щеке».

Одной из ключевых форм невербального внешнего проявления радости в рассмотренных примерах, как и у женщин, представляется улыбка. При этом важно отметить, что в отличие от женской улыбки, которая квалифицировалась через дополнительные эмфатические прилагательные с положительной коннотацией, мужская улыбка в контексте может быть выражена через глагольно-именное сочетание *скривить рот*, которое в определенной степени выражает мужскую сдержанность в проявлении радости.

Ведущими языковыми средствами, представленными в рассматриваемом сценарии, применительно к начальному эпизоду инициации данного состояния выступают преимущественно глаголы – глагольные единицы тактильной коммуникации (*ударить, дотронуться*); глаголы тематического поля «удивление» (*побледнеть, остолбенеть*); глаголы движения и зрительного контакта. Собственно радость выражена ключевыми единицами *улыбка*, *улыбаться*, устойчивым сочетанием *скривить рот*, а также квалификаторами, в роли которых выступают прилагательные (например, *недоумевающая, детская* – по отношению к улыбке, причем единица *детская* подчеркивает внезапность, удивление применительно к описываемой ситуации).

В качестве сопоставления обратимся к фактическому материалу английского языка (тексты классической английской литературы XIX в.). Важно учитывать, что для английской культуры такое внешнее проявление эмоций, как улыбка (smile), часто является жестом этикета, а не искренним проявлением эмоций. Поэтому при выборке примеров по ключевой единице *smile* мы столкнулись с тем, что довольно часто она сопровождается отрицательной или саркастической коннотацией: *a rigid smile* (мимолетная усмешка), *not a good smile* (отнюдь недобрая улыбка), *sarcastic smile* (саркастичная улыбка). В фактическом материале русского языка также встречаются подобные примеры, однако их частотность значительно ниже, в большинстве случае улыбка выражает положительные эмоции субъекта.

Приведем примеры репрезентации когнитивного сценария «*женщина, испытывающая радость*» на указанном материале английского языка:

1. She then sought her eldest sister ***[движение как предыстория]***, who has undertaken to make inquiries ***[возникновение причины]*** on the same subject of Bingley. Jane met her ***[действие]*** with a smile of such sweet complacency ***[внешнее проявление эмоций (улыбка)]***, a glow of such happy expression ***[внешнее проявление эмоций (выражение лица)]***, as sufficiently marked how well she was satisfied with the occurrences of the evening (J. Austen «Pride and Prejudice», 1813). Когнитивный сценарий: движение как предыстория => причина возникновения эмоции => внешнее проявление эмоций (улыбка) => внешнее проявление эмоций (выражение лица);

2. Scheme could have been more agreeable ***[новость как предыстория]*** to Elizabeth, and her acceptance of the invitation ***[возникновение причины]*** was most ready and grateful. "Oh, my dear, dear aunt," she rapturously cried, "what delight! what felicity! You give me fresh life and vigour! ***[речевое проявление радости]*** (J. Austen «Pride and Prejudice», 1813). Когнитивный сценарий: новость как предыстория => возникновение причины => речевое проявление радости;

3. "He has made me so happy," ***[речевое проявление радости]*** said she, one evening, "by telling me that he was totally ignorant of my being in town last spring ***[объяснение причины]***! I had not believed it possible." (J. Austen «Pride and Prejudice», 1813). Когнитивный сценарий: речевое проявление радости => объяснение причины (инверсионный вариант).

Приведенные и другие примеры позволяют смоделировать когнитивный сценарий «женщина, испытывающая радость» в английской лингвокультуре (период XIX в.) в виде следующих вариаций: разговор / движение (встреча) / новость (предыстория) => возникновение причины => внешнее проявление эмоции (улыбка, выражение лица) => речевое проявление радости.

Важно отметить, что в фактическом материале английского языка выявлена такая особенность, как речевое проявление эмоций (радости). Оно может быть выражено вербальными описаниями чувств и эмоций: *He has made me so happy – Он сделал меня такой счастливой; What delight! What felicity! – Какая радость! Какое счастье!* Помимо этого, речевое проявление радости может передаваться

через использование фразеологизмов, эмоционально окрашенных сочетаний: *You give me fresh life and vigour! – Вы вдыхаете в меня новую жизнь и силу!*

Анализ примеров в рамках данного когнитивного сценария позволяет выделить следующие ведущие языковые средства: эмфатические конструкции с местоимениями *such/so* (*such sweet complacency, so happy*), эмфатические словосочетания с наречиями высшей степени проявления признака (*totally ignorant, rapturously cried*), глаголы выражения чувств и эмоций (*satisfied*) – применительно к начальным эпизодам; в рамках эпизода внешнего проявления радости отмечены языковые единицы, номинирующие определенную степень радости (*smile, happy, delight, felicity*), а также восклицательные конструкции в составе прямой речи.

Обратимся к примерам объективации в английском языке рассматриваемого хронологического периода когнитивного сценария «*мужчина, испытывающий радость*»:

1. Their eyes instantly met ***[зрительный контакт]***, and the cheeks of both were overspread with the deepest blush ***[внешнее проявление эмоций (изменение цвета лица)]***. He absolutely started, and for a moment seemed immovable from surprise ***[внутреннее проживание эмоций]***; but shortly recovering himself, advanced towards the party, and spoke to Elizabeth ***[разговор]*** (J. Austen «Pride and Prejudice», 1813). Когнитивный сценарий: зрительный контакт => внешнее проявление эмоций (изменение цвета лица) => внутреннее проживание эмоций => разговор как следствие.

2. Soon as they entered ***[движение]***, Bingley looked at her so expressively ***[зрительный контакт]***, and shook hands with such warmth ***[тактильный контакт]***, as left no doubt of his good information (J. Austen «Pride and Prejudice», 1813). Когнитивный сценарий: движение => зрительный контакт => тактильный контакт.

Приведенные и другие примеры позволили представить когнитивный сценарий *«мужчина, испытывающий радость»* на материале текстов периода XIX в. английской лингвокультуры в его вариациях в виде следующей схемы: движение (встреча) / зрительный контакт => внутреннее переживание эмоции => внешнее проявление эмоции (изменение цвета лица, тактильный контакт).

В качестве ведущих языковых средств отмечены инициальные эпизоды (предыстория, причина) – глаголы зрительного контакта, движения; эмфатические конструкции, выраженные местоимениями в сочетании с положительно окрашенными существительными и наречиями (*such warmth, so expressively*), в рамках эпизодов проявления радости – суперлативы (*the deepest blush*), глагольно-именные сочетания тактильного контакта, единицы тематической группы «удивление» (*immovable from surprise*).

Таким образом, проведенный анализ особенностей представленности в русском и английском языках когнитивного сценария радости с позиций гендера на материале текстов классической художественной литературы позволяет сделать следующие выводы.

В силу своей универсальности эмоция радости обнаруживает в русском и английском языках ряд сходств как с точки зрения структуры одноименного когнитивного сценария, так и в отношении средств его вербализации. Однако в английском языке, по сравнению с русским, в структуре когнитивного сценария «*женщина, испытывающая радость*» представлен эпизод «речевое проявление радости», а в рамках когнитивного сценария «*мужчина, испытывающий радость*» выделен дополнительный эпизод следствия (то, что следует за ситуацией радости).

В качестве специфики языковых средств следует отметить в большей степени востребованность в русском языке языковых единиц, номинирующих кинестетические средства общения при описании женской радости, глаголов удивления и тактильной коммуникации – при описании мужской радости; в английском языке – положительно окрашенных восклицательно-оценочных конструкций (женская радость) и единиц, выражающих высшую степень проявления признака (мужская радость). Отметим, что глаголы зрительного контакта являются ведущими средствами в обеих лингвокультурах по отношению как к женщинам, так и к мужчинам.

В целом проведенной анализ вербализации когнитивного сценария «радость» с позиций гендера позволяет говорить о том, что для женщин *радость* в большей степени связана с эмоциональными внутренними переживаниями, женщины более склонны проявлять эмоцию радости вербально; у мужчин *радость* преимущественно выражается через тактильный контакт: пожать руки, похлопать по плечу, дотронуться до лица и т. д.

Библиографический список

1. Хакимов Х.И. Когнитивная лингвистика: подход к языку как целостному когнитивному феномену. *Вестник науки и образования*. 2022; № 6-2 (126): 188–191.
2. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику*: курс лекций. Тамбов, 2014.
3. Юсупова М.С. Когнитивный сценарий в художественном тексте. *Молодой ученый*. 2021; № 13 (355): 80–83.
4. Милованова М.В., Куличенко Ю.Н. Когнитивный сценарий как способ описания мимического выражения эмоционального состояния субъекта. *Вестник ВолГУ*. Серия 2: Языкознание. 2012; № 1: 108–113.
5. *Большой академический словарь русского языка*. Москва; Санкт-Петербург: Наука, 2013; Т. 22.
6. *Большой оксфордский толковый словарь английского языка*: Oxford school dictionary. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
7. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Семенова В.Э. Гендерная специфика смыслового значения счастья в представлениях людей разных возрастов. *Вестник Мининского университета*. 2017; № 4 (21): 152–163.
8. Джидарьян И.А. *Психология счастья и оптимизма*. Москва: Институт психологии РАН, 2013.
9. Смирнов И.М. *Образ успешного человека в русской и американской лингвокультурах: гендерный аспект (на материале текстов СМИ)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск: Пятигорский государственный университет. 2018.

References

1. Hakimov H.I. Kognitivnaya lingvistika: podhod k yazyku kak celostnomu kognitivnomu fenomenu. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-2 (126): 188-191.
2. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku*: kurs lekcij. Tambov, 2014.
3. Yusupova M.S. Kognitivnyj scenarij v hudozhestvennom tekste. *Molodoj uchenyj*. 2021; № 13 (355): 80-83.
4. Milovanova M.V., Kulichenko Yu.N. Kognitivnyj scenarij kak sposob opisaniya mimicheskogo vyrazheniya `emocional'nogo sostoyaniya sub`ekta. *Vestnik VolGU*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2012; № 1: 108-113.
5. *Bol'shoj akademicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva; Sankt-Peterburg: Nauka, 2013; T. 22.
6. *Bol'shoj oksfordskij tolkovyj slovar' anglijskogo yazyka*: Oxford school dictionary. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
7. Semenova L.`E., Serebryakova T.A., Semenova V.`E. Gendernaya specifika smyslovogo znacheniya schast'ya v predstavleniyah lyudej raznyh vozrastov. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2017; № 4 (21): 152-163.
8. Dzhidar'yan I.A. *Psihologiya schast'ya i optimizma*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2013.
9. Smirnov I.M. *Obraz uspeshnogo cheloveka v russkoj i amerikanskoj lingvokul'turah: gendernyj aspekt (na materiale tekstov SMI)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk: Pyatigorskij gosudarstvennyj universitet. 2018.

Статья поступила в редакцию 19.12.23

УДК 811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-435-438

***Gvozdev V.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: gvozdev.vv@gmail.com*
***Burunsky V.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: vburun@yandex.ru*

FEATURES OF OMISSING THE ARTICLE IN *N+de+N* CONSTRUCTIONS IN THE MODERN FRENCH LANGUAGE. The article examines the factors influencing the design of phrases like N+de+N, in which the definite article may be present or absent. When choosing an option with or without an article, it is proposed to take into account a number of factors on which the use or omission of the article in a phrase depends. The need to take into account the peculiarities of the functioning of these structures in communication and speech is especially emphasized. In order to increase the reliability of the study, not only examples from written statements are used for analysis, but also audio materials: the soundtrack of a number of documentaries in French. The article shows the need for an integrated approach to the study of the structural and semantic characteristics of phrases; it is proposed to take into account the different semantic load of each of the two nouns – components of the phrase, which is directly related to the use or omission of the article in it. The choice of the variant of the phrase that most corresponds to the communicative intentions of the speaker also poses a serious problem for students of the French language, especially for speakers of languages in which the article is absent, and its inherent meanings are expressed by other means. Therefore, the study is of interest not only from the point of view of language theory, but also from the point of view of methods of teaching the French language.

Key words: **group of words, use and omission of article, structural-semantic approach, functioning in speech, communication, stylistic characteristics, teaching French**

***В.В. Гвоздев**, канд. филол. наук, проф., Курский государственный университет, E-mail: gvozdev.vv@gmail.com*
***В.М. Бурунский,** канд. филол. наук, доц., Курский государственный университет, E-mail: vburun@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОПУЩЕНИЯ АРТИКЛЯ В КОНСТРУКЦИЯХ *N + DE + N* В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются факторы, влияющие на оформление словосочетаний типа N + de + N, в которых определенный артикль может присутствовать или отсутствовать. При выборе варианта с артиклем или без него предлагается принимать во внимание целый ряд факторов, от которых зависит употребление или опущение артикля в словосочетании. Особо подчеркивается необходимость учитывать особенности функционирования указанных конструкций в коммуникации, в речи. С целью повышения достоверности исследования для анализа привлекаются не только примеры из письменных высказываний, но и аудиоматериалы: звуковое сопровождение ряда документальных фильмов на французском языке. В статье показана необходимость комплексного подхода к изучению структурно-семантических характеристик словосочетаний, предлагается учитывать разную семантическую нагрузку каждого из двух существительных – компонентов словосочетания, которая напрямую связана с употреблением или опущением в нем артикля. Выбор варианта словосочетания, наиболее соответствующего коммуникативным интенциям говорящего, представляет и серьезную проблему для изучающих французский язык, особенно для говорящих на языках, в которых артикль отсутствует, а свойственные ему значения выражаются другими средствами. Поэтому исследование представляет интерес не только с точки зрения теории языка, но и с точки зрения методики обучения французскому языку.

Ключевые слова: **словосочетание, употребление и опущение артикля, структурно-семантический подход, функционирование в речи, коммуникация, стилистические характеристики, обучение французскому языку**

Во французском языке употребление и опущение артиклей достаточно полно регулируются правилами нормативной грамматики, большинство из них поддается определенной формализации, что позволяет, в частности, оптимизировать усвоение этого материала при изучении языка. Вместе с тем существует ряд случаев, когда употребление или опущение определенного артикля в конструкции «имя существительное + de + имя существительное» допускает как наличие артикля, так и его отсутствие, причем нормативные грамматики не всегда регулируют эти возможности. Недостаточное внимание как в отечественном, так и в зарубежном языкознании к этому феномену определяет актуальность данного исследования. С данным феноменом связана и цель настоящего исследования: необходимость расширения анализа указанных конструкций с точки зрения их семантики, синтаксиса, функционирования в речи, а также возможности предложить изучающим французский язык практические рекомендации по освоению этого материала. Объектом настоящего исследования выступают французские словосочетания с предлогом de, встретившиеся в текстах песен, фильмов, в Интернете. Задачи исследования состоят: 1) определении семантики указанных словосочетаний; 2) изучении их синтаксиса; 3) определении особенностей их функционирования в тексте; 4) составлении рекомендаций изучающим французский язык. Научная новизна исследования состоит в выявлении ранее неизвестных случаев употребления конструкции N + de + N. Теоретическая значимость настоящей работы заключается в дополнении уже существующей теории употребления предлога de в конструкции N + de + N. В работе даются конкретные дидактические рекомендации по употреблению предлога de во французских словосочетаниях, что и определяет ее практическую значимость. В качестве основного метода в данном исследовании используется описательный.

Ряд четких правил опущения артикля зафиксирован, например, в классическом труде Мориса Гревисса «Le bon usage» [1]. Так, в официальных названиях стран артикль опускается, если название страны женского рода: *la République de France*, *la République de Guinée*, *le Royaume de Belgique*. Артикль сохраняется, если название страны мужского рода: *la République du Cameroun*, *la République du Niger*, *la République du Sénégal*. Если трудно усмотреть логику этого правила, само наличие формализованного подхода на основе грамматической категории рода, несомненно, существенно облегчает усвоение этого непростого материала.

М. Гревисс указывает и на другие случаи опущения артикля: “On omet l’article: 1º Devant les compléments déterminatifs quand ils servent à caractériser comme feraient des adjectifs: *une table de marbre, un poète de génie, un adverbe de lieu*. L’article est absent d’ordinaire dans les compléments de caractérisation” [1, с. 305]. В более позднем издании «Le bon usage» убрано упоминание прилагательных, хотя именно эта аналогия наиболее отчетливо передает суть конструкции N +de+N, где второе существительное, действительно, являясь формальным дополнением первого существительного, фактически играет роль определения, чаще всего закрепленную за прилагательным: «L’article est absent d’ordinaire dans les compléments de caractérisation (§ 348, c) Une table de (ou en : cf. § 355, a, 1°) marbre, un poète de génie, un adverbe de lieu, une besogne de débutant, un chien de berger (comp. le chien DU berger), la gravure sur verre, une mesure de longueur, les transports par eau, etc.” [2, с. 753].

В.Г. Гак приводит список существительных (*politique, programme, plan, projet, volonté, dessein, vœux, but, danger, risque, acte),* после которых «...слово употребляется с артиклем, если обозначает источник или принадлежность, и артикль обычно не употребляется, если это слово раскрывает содержание политики, планов и т. п.» [3, с. 64]. Это положение относится к правилам, основанным на формальных признаках, на существующих традициях конструирования словосочетаний; напр. после существительного *réforme* всегда употребляется слитный артикль: *réforme des retraites, réforme de la justice, réforme du marché de l’électricité*. Артикль может отсутствовать в некоторых архаичных конструкциях, например, в пословицах: *bouche de miel, cœur de fiel*. Существительные, занимающие позицию после предлога *de*, в данном случае выполняют функцию определения. Неупотребление артикля перед существительным, выступающим в роли определения, является, очевидно, наиболее частым и по-своему логичным: *un couple de légende*, *une femme de rêve*, *un sourire de bonheur*. Вместе с тем *femme du monde* в значении «светская женщина» кажется нарушающим этот подход. Означает ли это, что форма *du monde* в данном словосочетании играет роль не определения, но, скажем, дополнения, указывающего на принадлежность к какой-либо социальной группе? Однозначный ответ на этот вопрос дать сложно, если только не признать *femme du monde* фразеологизмом, но и здесь есть свои сложности, о которых будет сказано ниже. Это наблюдение должно заставить присмотреться более пристально как к значению предлога *de* или, точнее, к его многочисленным значениям, что может выявить как нюансы его употребления в интересующих нас конструкциях, так и к функции в предложении, которую играют употребленные с ним существительные.

М. Гревисс указывает на следующие функции (значения) предлога de: “La préposition *de* marque des rapports variés; elle peut exprimer notamment: 1º Un rapport de départ (éloignement, sortie, origine, extraction) [...] 2º Un rapport d’appartenance, de dépendance [...] 3º Des rapports divers présentant une certaine analogie avec le rapport d’appartenance: espèce ou genre, partie, qualité, matière, temps, etc. [...]» [1, с. 971].

Помимо перечисленных значений предлога *de* А. Монери выделяет значение характеристики (il est de père américain), качества (un vase de prix), содержания или содержимого (une tasse de café) [4, с. 221]. В.Г. Гак выделяет следующие типы отношений между элементами словосочетания, которые выражаются с помощью предлога *de:* «принадлежность (*les livres du père*), часть и целое (*le toit d’une maison*), происхождение, субъектно-объектные отношения при N – имени действия (*l’arrivée du docteur*, *l’achat des livres*)» [5, с. 90]. Предлог *de* также обозначает отношение предмета и его характеристики: *une table de bois*. Неупотребление артикля в данном случае может являться «признаком субкатегоризации, то есть обозначения разновидности явления, выраженного первым N: *le chien de garde* есть особая порода собак, так же, как и *un arrêt d’autobus* – определенный тип остановок» [5, с. 90].

В работах французских лингвистов обращается внимание на специфические функции предлога de, связанные не только с синтаксической организацией словосочетаний, но и с выполнением функций детерминатива [6]. Представляет интерес наблюдение Д. Годар о возможной корреляции синтагмы de + N с французскими притяжательными прилагательными. По утверждению исследовательницы, если эта синтагма не может быть заменена притяжательным прилагательным, она не должна включать артикль. При этом уточняется, что при рассмотрении таких случаев должен применяться комплексный подход, учитывающий синтаксис и семантику словосочетания [7, с. 102–103]. Но указанные значения (функции предлога) сохраняются как в конструкциях с артиклем, так и без него, таким образом, они не объясняют всех случаев употребления и опущения артикля. На практике возникают ситуации, когда выбор между двумя возможностями очень затруднен, поскольку не находит однозначного толкования. Ниже мы приводим случаи употребления в синтаксически и семантически аналогичных оборотах словосочетаний N + de + N с артиклем и без него. Особо подчеркнем, что отсутствие или наличие артикля в этих оборотах не ведет к появлению оттенков значения всей конструкции, как, например, в случае с выражениями *bureau de ministre – bureau du ministre*.Так, неочевидна разница между подходами к названию словарей, в которых артикль может как употребляться, так и опускаться: H. Morier «Dictionnaire de poétique et de rhétorique», N. Radhouane «Dictionnaire de Stylistique, Rhétorique et Poétique», M. Aquien «Dictionnaire de poétique», но: J. Mazaleyrat, G. Molinié «Vocabulaire de la stylistique», Louis Ménard «Dictionnaire de la comptabilité et de la gestion financière», G. Pernon «Dictionnaire de la musique», G. O’Hara Callan «Le vocabulaire de la mode» и др. При заметном преобладании названий с артиклями варианты без артиклей встречаются достаточно часто и проследить какую-либо закономерность здесь достаточно сложно.

В тексте песни «Pierre» авторский вариант (Моник Андре Серф, сценический псевдоним Барбара) содержит словосочетание *un oiseau de la nuit*: «Sur la campagne endormie,/ Le silence et puis un cri,/ Ce n'est rien, un oiseau de la nuit,/ Qui fuit...». Однако певица, исполняя эту песню, употребляет словосочетание «*un oiseau de nuit*» [8]. Поскольку авторство в двух случаях – письменный текст и его устное воспроизведение – принадлежит одному и тому же человеку, мы вправе предположить, что носитель языка рассматривает оба варианта как равнозначные, полностью эквивалентные. Или при исполнении этого лирического текста певица привносит в него некоторый дополнительный нюанс значения. Предположение о возможности дополнительных коннотаций в словосочетании *un oiseau de nuit* с опущенным артиклем возможно обосновать с позиций фокализации употребленных в словосочетании существительных (см. ниже [14]). В этой связи интересно обсуждение проблемы употребления/неупотребления артикля на примере выражения *coucher du soleil/coucher de soleil* на форумах Интернета [9].

Интерпретации носителей языка, осознающих некоторые нюансы в значении одной и другой формы, далеки от их уверенности в непогрешимости своих суждений, тем более участники дискуссии далеки от того, чтобы применить свой подход к словосочетаниям той же структуры и близкой семантики с целью предложить формализованное правило для подобных ситуаций. Это увеличивает определенные трудности дидактического характера, возникающие при обучении правилам употребления артикля во французском языке. Вместе с тем в обсуждениях можно выделить и некоторые объяснения вариантов употребления или опущения артикля в этих конструкциях, например, артикль опускается в связанном словосочетании, фразеологизме, хотя образность группы *coucher de soleil* вызывает сомнения. По крайней мере, степень образности этого словосочетания невысока или стерта.

Предположив, что на наличие или отсутствие артикля в конструкциях N + de + N может влиять стиль речевого общения, особенно в устной форме, мы проанализировали дикторские тексты в десяти французских документальных киноциклах *Echappées belle* и *Des racines et des ailes*, в звуковых дорожках которых обнаружили значительное количество примеров, не укладывающихся бесспорным образом в сформулированные подходы. Так, с употребительными словосочетаниями *poisson de mer, poissons d'eau de mer et d'eau douce*, которые можно рассматривать как фразеологизмы со стершейся образностью, соседствует словосочетание *poisson du lac*. Употребление артикля в последнем случае может объясняться как тем, что словосочетание *poisson du lac* не является фразеологическим, так и тем, что семантически оно относится к обозначению пресноводных рыб, что интересно было бы подтвердить наличием словосочетания **poisson de la rivière*, однако в соответствующих материалах речные рыбы называются *poissons de rivière*, например: «La variété de tous les poissons de rivière qui existent, bien que moins nombreux que les poissons de mer, est tout aussi impressionnante en tant que poissons d'eau douce» [10].

В тексте фильма «Un hiver en Alsace» [11] встречаем в одном и том же эпизоде не только выражение *association des bénévoles*, но и *association d'habitants*, сочетание скорее нормативного характера (ср.: *groupe d'étudiants, classe d'élèves*). Чем отличаются *bénévoles* от *habitants*, почему их сочетание с одним и тем же словом *association* синтаксически организовано по-разному, сложно обосновать, опираясь на действующие нормы грамматики.

Абсолютно идентичные по смыслу обороты оформлены по-разному в фильме «A travers les pays de Savoie»: *la vallée de l'Isère, la vallée de la Marrière,* но *le val d'Isère*, где *vallée* и *val* – синонимы, что исключает влияние их семантики на синтаксическое оформление словосочетаний [12].

В этой связи обращает на себя внимание все более явственная тенденция в современном французском языке к замене конструкции N + de + N конструкцией N + N (*Centre culture et patrimoine*, *Pôle langues*, *coin repas* и др.). Это явление, известное давно, но все чаще и чаще встречающееся в современном языке, может трактоваться как признак дальнейшей эволюции в сторону упрощения конструкции N + de + N, вплоть до полного исчезновения в ней не только артикля, но и предлога *de*.

Можно привести и еще одну точку зрения на конструкции типа N + de + N, которые в конкретных контекстах рассматриваются как сложные слова (mots composés). Сложные слова достаточно распространены во французском языке и строятся по различным моделям, из которых выделим одну, близкую к интересующей нас структуре: существительное + существительное с предлогом или без предлога, с дефисом или без него (timbre-poste, dessous-de-table, pomme de terre, homme d'affaires [13]. Эта модель, действительно, объясняет отсутствие артикля в словосочетаниях типа *fin de siècle*, *pomme de terre*. Но возникает новая проблема, проблема идентификации сложных слов. Если принять за надежный критерий таких слов их фиксацию в толковых словарях французского языка, далеко не все сложные существительные типа N + de + N и N + N обнаруживаются в современных словарях.

Своеобразный подход к проблеме опущения артикля в сочетаниях N + de + N предлагает Л. Леба-Фракзак [14]. Она опирается на понятие фокализации (focalisation), рассматривая разнообразные случаи неупотребления артикля в словосочетаниях. Выделяя четыре типа отсутствия артикля в словосочетаниях (complémentation, négation, désignation isolée d'un référent, désignation d'un signe), автор считает, что первый тип (complémentation) включает несколько случаев неупотребления артикля: complément d'un nom (ex. *la chambre d'enfant*); complément d'un verbe (ex. *examiner avec attention; donner satisfaction*); attribut (ex. *Il est excellent professeur*); apposition (ex. *MarkTwain, écrivain américain*); coordination ou juxtaposition (*enseignants et étudiants se mobilisent*) [13, с. 8–9]. Нас особенно интересует первый из приведенных типов – дополнение существительного, который совпадает со структурой N + de + N. Сравнивая два варианта сочетания существительных *chambre* и *enfant* в контексте (*La chambre d'un enfant doit être agréable, viable, fonctionnelle et sécurisée. La décoration de la chambre d'enfant est donc importante*), автор замечает, что, даже если существительное *chambre* является синтаксическим и семантическим ядром словосочетаний, существительное-дополнение *un enfant* обладает более выраженным коммуникативным статусом в первом высказывании по сравнению со вторым, то есть существительное без артикля обладает коммуникативно ослабленным, нефокализованным статусом по сравнению с тем же существительным, употребленным с артиклем. Это объясняет цитированные выше примеры с сочетаниями *coucher de soleil/ coucher du soleil* и *oiseau de nuit/oiseau de la nuit*, что легко показать с помощью переводов этих сочетаний: *coucher de soleil* вполне возможно перевести как «закат», опуская указание на имя уходящей за горизонт звезды, единственной, наблюдаемой землянами регулярно и непосредственно, а *coucher du soleil* – «закат солнца», который может противопоставляться и закату луны, при всем том, что для соответствующего явления сочетание «заход луны» используется, скорее, в терминологическом смысле (например, в календарях), впрочем, как и «заход солнца». Другими словами, в сочетании *coucher de soleil* существительное *coucher* фокализовано, а в сочетании *coucher du soleil* нефокализовано, что и предполагает употребление в последнем артикля. Аналогичная ситуация с переводами сочетаний *oiseau de nuit/oiseau de la nuit*: *oiseau de nuit* – «ночная птица» (любая ночная птица, какая-то ночная птица)» с повышенной семантической нагрузкой на существительное *oiseau*; в случае с сочетанием *oiseau de la nuit* более точным переводом в поэтическом тексте будет «птица ночи», создающим гораздо более выразительный образ, что очень заметно в письменном тексте по сравнению с его звучанием при исполнении песни (ср.: «царица ночи»).

Логично предположить, что решающее значение в выборе между употреблением и опущением артикля приобретают условия речевой реализации высказывания, коммуникативные намерения говорящего, которые могут порождаться и проявляться непосредственно в условиях коммуникации (см. пример *oiseau de nuit/ oiseau de la nuit*).

И все же, хотя учет коммуникативной ситуации в выборе варианта интересующих нас конструкций представляется достаточно перспективным, он вряд ли является исчерпывающим. Он должен быть дополнен анализом семантики существительных, составляющих словосочетание, учетом узуса, предполагающего невозможность выбора (см. примеры со словом *réforme*, после которого употребляется артикль перед вторым существительным), а также анализом стилистических характеристик высказывания.

Предполагая, что опущение артикля в приведенных выше примерах из дикторских текстов может быть связано с возможной речевой небрежностью, которая в известной степени характеризует разговорную речи, заметим, что в документальных фильмах озвучиваются как заранее подготовленные, литературно обработанные тексты, так и тексты, допускающие некоторую импровизацию. Большая часть привлеченных к анализу дикторских текстов, безусловно, относится к письменной речи, озвученной дикторами, то есть они подвергнуты литературной обработке. В то же время ситуации, в которых они звучат, близки если не к бытовым, то к несколько сниженным, это не деловой стиль общения, не научное или наукообразное описание происходящего. К тому же монологические высказывания журналистов-дикторов перемежаются сугубо разговорной речью собеседников автора передачи, которые привлекаются для повышения документальности повествования. Две речевых манеры должны координироваться для однородности общего тона звукового сопровождения визуального ряда, что приводит к формированию в звуковых треках, например, фильмов цикла *Echappées belles* единого, узнаваемого, достаточно однородного стиля, в котором соединяются собственно журналистские комментарии и разговорная, но без явственных элементов арго и просторечия, речь интервьюируемых. Именно поэтому в речи журналиста (диктора) и других участников общения наблюдаются идентичные или схожие языковые явления, в том числе и кажущееся достаточно вольным отношение к употреблению артикля в группе N + de + N.

Таким образом, мы можем сделать некоторые общие выводы по результатам исследования. Употребление или опущение артикля в конструкциях N + de + N можно рассматривать и как следование языковой норме, и как отступление от нее. Конечно, не имеется в виду грубое нарушение нормы. Поэтому варианты типа *association des bénévoles*/*association d'habitants* возможно объяснить как условиями коммуникации (устное общение при возможном дефиците времени для обдумывания и нормативного оформления речи), так и неуверенностью говорящего в знании нормативного словоупотребления, его колебаниями при оценке семантической нагрузки каждого из элементов словосочетания в конкретном высказывании (слово опережает мысль). Можно предположить, что в грамматической системе французского языка существует некий сегмент, нежестко регулируемый нормой, допускающий неединообразное оформление словосочетаний в совпадающих контекстах их употребления. Это не уникальное явление, оно отмечается и на ином языковом материале, например, при выборе предлогов после глаголов без изменения значения или с незначитель-

ными изменениями самих глаголов: *continuer à faire qqch – continuer de faire qqch, commencer à faire qqch – commencer de faire qqch*. Это нормативные варианты, различающиеся стилистической окраской, опять-таки связанной с коммуникацией. Так, вариант *commencer à faire qqch* рассматривается как более литературный, то есть в нем присутствует стилистическая окраска, пусть и слабо выраженная.

Однако есть некое своеобразие, особенно характерное для сочетаний N + de + N. Опущение в них артикля влияет на семантическую нагрузку каждого из двух существительных, делая первое из них более весомым, более значимым, чем второе. Возрастание значения компонента словосочетания влечет и возрастание значения словосочетания в целом, которое тем не менее не становится от этого фразеологизмом. Происходит своеобразная перестановка акцентов при очень большой референтной близости вариантов с артиклем и без него. Безусловно, в анализируемых примерах мы имеем дело с достаточно тонкими семантическими нюансами, вызывающими сомнения и колебания в выборе варианта конструкции и у носителей языка, тем более эти нюансы вызывают трудности у изучающих язык. Положение осложняется тем, что на выбор конструкции влияют сразу несколько факторов: условия коммуникации, учет языковой нормы, знание конкретных грамматических правил. Это требует дополнительных исследований функционирования конструкций N + de + N в речи, которая в большинстве случаев и определяет правомерность или неправомерность употребления того или иного варианта.

Итак, с точки зрения теории, единообразное истолкование наличия или отсутствия артикля в анализируемых словосочетаниях вряд ли возможно из-за большого разброса отношений между их компонентами, которые определяют синтаксическую структуру словосочетаний (свободные словосочетания, фразеологические словосочетания, сложные слова), а также разнообразия речевых ситуаций, в которых словосочетания употребляются. Конструкции N + de + N встречаются в современном французском языке достаточно часто, поэтому объяснение наличия или отсутствия в них артикля имеет как теоретическую значимость и научную новизну, так и практический интерес для обучения французскому языку. Прагматическое значение этой констатации заключается в необходимости повышения внимания говорящего к своим коммуникативным интенциям, от которых также зависит структура анализируемых словосочетаний, что должно реализовываться в процессе обучения. Данное исследование позволило сформулировать более четкие правила отсутствия артикля в конструкциях с предлогом de, что определяет практическую значимость работы. Перспектива дальнейших исследований заключается, на наш взгляд, в анализе аналогичных номинативных конструкций, в которых употребляются другие предлоги, их сравнительный анализ со словосочетаниями с предлогом de.

Библиографический список

1. Grevisse M. *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. 10-e édition, revue. Gembloux (Belgique), 1975.
2. Grevisse M., Goosse A. *Le Bon Usage. Grammaire française*. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2007.
3. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. *Теория и практика перевода. Французский язык*. Москва: Интердиалект+, 2000.
4. Monnerie A. *Le français au présent. Grammaire. Français langue étrangère*. Paris: Les Editions Didier, 1987.
5. Гак В.Г. *Теоретическая грамматика французского языка*. Москва: Добросвет, 2000.
6. Heyd S. *L'interprétation des syntagmes nominaux en des et de en position sujet et objet. Généricité, habitualité et incorporation sémantique*. Thèse de doctorat en Linguistique. Strasbourg, 2003.
7. Godard D. Les déterminants possessifs et les compléments de nom: Langue française. *Déterminants et determination*. Paris: Larousse, 1986; № 72: 102–103.
8. *Песня "Pierre"* (исполнитель Барбара) Available at:https://www.youtube.com/watch?v=A3IujIbIVM
9. *Французские интернет-форумы*. Available at: https://ru.hinative.com/questions/18497488
10. *Сайт о французских рыбах*. Available at:https://www.planeteanimal.com
11. *Фильм "Un hiver en Alsace"*. Available at:https://www.youtube.com/watch?v=iPfn6yGdBng
12. *Фильм "A travers les pays de Savoie"*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=SQjrkAI-dvU
13. *Определения термина "сложные слова" в словаре Larousse*. Available at: «https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mot_composé/35737#:~:text=Mot%20contenant%20deux%20ou%20plus,bagages%2C%20chemin%20de%20fer
14. Lebas-Fraczak L. *Fonction de l'article vis-à-vis de l'absence d'article: focalisation plutôt qu'actualisation?* Corela, 2023. Available at:http://journals.openedition.org/corela/15545

References

1. Grevisse M. *Le bon usage. Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. 10-e édition, revue. Gembloux (Belgique), 1975.
2. Grevisse M., Goosse A. *Le Bon Usage. Grammaire française*. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2007.
3. Gak V.G., Grigor'ev B.B. *Teoriya i praktika perevoda. Francuzskij yazyk*. Moskva: Interdialekt+, 2000.
4. Monnerie A. *Le français au présent. Grammaire. Français langue étrangère*. Paris: Les Editions Didier, 1987.
5. Gak V.G. *Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazyka*. Moskva: Dobrosvet, 2000.
6. Heyd S. *L'interprétation des syntagmes nominaux en des et de en position sujet et objet. Généricité, habitualité et incorporation sémantique*. Thèse de doctorat en Linguistique. Strasbourg, 2003.
7. Godard D. Les déterminants possessifs et les compléments de nom: Langue française. *Déterminants et determination*. Paris: Larousse, 1986; № 72: 102-103.
8. *Pesnya "Pierre"* (ispolnitel' Barbara) Available at:https://www.youtube.com/watch?v=A3IujIbIVM
9. *Francuzskie internet-forumy*. Available at: https://ru.hinative.com/questions/18497488
10. *Sajt o francuzskih rybah*. Available at:https://www.planeteanimal.com
11. *Fil'm "Un hiver en Alsace"*. Available at:https://www.youtube.com/watch?v=iPfn6yGdBng
12. *Fil'm "A travers les pays de Savoie"*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=SQjrkAI-dvU
13. *Opredeleniya termina "slozhnye slova" v slovare Larousse*. Available at: «https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/mot_composé/35737#:~:text=Mot%20contenant%20deux%20ou%20plus,bagages%2C%20chemin%20de%20fer
14. Lebas-Fraczak L. *Fonction de l'article vis-à-vis de l'absence d'article: focalisation plutôt qu'actualisation?* Corela, 2023. Available at:http://journals.openedition.org/corela/15545

Статья поступила в редакцию 08.12.23

УДК 82.133.1-312.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-438-440

***Vysotskaya A.S.**, postgraduate, Orel State University n.a. I.S. Turgenev (Orel, Russia), E-mail: anna.vysockaya.82@mail.ru*

ABOUT THE CLASSIFICATION OF FIGURATIVE ARGOTISMS INCORPORATED IN THE MODERN FRENCH CRIME NOVEL. The study of the tropological space is one of the constants of the systematic description of non-conventional vocabulary units. In this work, prepared as part of the approbation of the intermediate results of the study of the argotic component, such elements of the tropological space incorporated into the literary text as one-word tropes, tropological periphrases-riddles, one-word humorisms are analyzed; at the same time, one-word tropes are grouped according to the types of metaphorical transfers underlying them. The results of the study showed that one-word tropes are characterized by high frequency, whereas the use of tropical periphrases-riddles and one-word humorisms is rather sporadic. In addition to representing the components of the tropological space, the article examines the phenomenon of loss of imagery by argotic lexemes and characterizes the main ways of semanticizing argotic lexemes in the literary text. Special attention is paid in the article to the study of the issue of stylistic roles performed by figurative argotisms. The study is based on the material of works of modern French crime novel.

Key words: **argotic vocabulary, metaphor, criminal prose, one-word trope, tropological space**

***А.С. Высоцкая**, аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: anna.vysockaya.82@mail.ru*

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ОБРАЗНЫХ АРГОТИЗМОВ, ИНКОРПОРИРОВАННЫХ В СОВРЕМЕННЫЙ ФРАНЦУЗСКИЙ КРИМИНАЛЬНЫЙ РОМАН

Исследование тропологического пространства является одной из констант системного описания единиц неконвенциональной лексики. В настоящей работе, подготовленной в рамках апробации промежуточных результатов исследования арготического компонента, анализируются такие элементы тропологического пространства, инкорпорированные в художественный текст, как однословные тропы, тропологические перифразы-загадки, однофразовые

юморески; при этом однословные тропы сгруппированы по видам лежащих в их основе метафорических переносов. Результаты исследования показали, что однословные тропы отличаются высокой частотностью, тогда как употребление тропологических перифразов-загадок и однофразовых юморесок носит, скорее, спорадический характер. Помимо репрезентации компонентов тропологического пространства в статье рассматривается феномен утраты образности арготическими лексемами, и характеризуются основные способы семантизации арготических лексем в ткани художественного текста. Отдельное внимание в статье уделено изучению вопроса стилистических ролей, выполняемых образными арготизмами. Исследование подготовлено на материале произведений современной французской криминальной прозы.

Ключевые слова: **арготический вокабуляр, метафора, криминальная проза, однословный троп, тропологическое пространство**

В фокусе настоящего микроисследования анализируется тропологическое пространство арготизмов, извлеченных из произведений следующих современных французских авторов: Б. Дефорж, Ж. Деммер, К. Изнер, Ж.-Ж. Ребу, С. Энафф. Анализ элементов тропологического пространства традиционно является одной из констант полиаспектной модели описания единиц неконвенциональной лексики, состоящей из следующих компонентов:

1) описание тематики произведения;

2) характеристика концентрации и частотности арготизмов;

3) выявление семантических доминант;

4) классификация синонимов и определение активности синонимического ряда;

5) описание элементов тропологического пространства.

Инвентаризованные лексические единицы формируют глоссарий, включающий в себя более тысячи арготизмов. Отметим, что отобранные лексемы в значительной степени принадлежат к общему и традиционному арго с относительно небольшой долей арго профессиональных и социальных групп (арго полицейских и преступников, молодежное арго), хотя многие авторы аргографических изданий зачастую не делают разграничений по видам арго и не снабжают такого рода арготизмы специальными пометами. Актуальность исследования обусловлена непрерывным обновлением арготического фонда национального языка, а значит – постоянной необходимостью изучения новообразованных лексем и их стилистического значения для художественного текста, поэтому цель нашей статьи – определить доминирующие образные приемы формирования арготических лексем, представленных в нашем глоссарии. Научная новизна исследования заключается в классификации тропов, введенных в произведения современной французской криминальной прозы. Помимо этого, в данной работе впервые была предпринята попытка изучения стилистических ролей компонентов специфического тропологического пространства. Исходя из цели, сформированы следующие задачи:

1. Произвести отбор арготизмов, образованных за счет метафорического переноса.

2. Распределить извлеченные тропы по следующим классификационным категориям: 1) однословные тропы; 2) тропологические перифразы-загадки; 3) однофразовые юморески.

3. Определить основные виды метафорических переносов, которые послужили образной основой для однословных тропов, и сгруппировать их по аналогиям.

4. Выявить, какие основные стилистические роли играют элементы тропологического пространства в текстах криминальной прозы.

Практическая значимость исследования состоит в применении отдельных его результатов в изучении практического курса французского языка, а также на специальных курсах по лексикологии французского языка.

Метафорическим переносом – одним из частотных способов арготического словотворчества – образована примерно половина лексем, представленных в глоссарии. Л. Сэнеан считал, что «только в метафорической области арго раскрывает свою оригинальность» [1, с. 42]. Воплощение метафорического образа характерно, в том числе, для арготического вокабуляра. При этом, как мы можем отметить, задача арготирующего – не просто провести аналогию с образом, а выявить и «вытащить на поверхность» именно те качества или свойства предмета, над которыми можно пошутить: *aboyeur* (букв.: ‘гончая собака’) «уличный продавец», «зазывала», *chasse* (букв.: ‘охота’) «преследование автомобиля полицейскими», *fouille-merde* (букв.: ‘жук-навозник’) «старьевщик», «тот, кто любит копаться в старых вещах». «В образной лексике арго встречаются все оттенки насмешки – от легкого юмора до злой иронии» [2, с. 37].

Однако для многих закрепившихся в арготическом вокабуляре лексем намечается тенденция отделения значения слова от его метафорического образа. Так, произнося *caisse* (букв.: ‘ящик’ «старый автомобиль») или *boîte* (букв.: ‘коробка’ «здание, в том числе офисное»), арготирующий не держит в сознании образ предмета, т. е. форму, за счет сравнения с которой была когда-то образована лексема. Феномен утраты образности состоит в том, что как только лексема прочно закрепляется в речевом обиходе, ассоциация с образом постепенно стирается.

Итак, воображение и стремление к оригинальности в языковой игре подталкивают арготирующих к созданию новых аналогий, на основе которых моделируются единицы нестандартного вокабуляра. Классификация образных приемов, формирующих тропологическое пространство, предлагается Т.И. Ретинской [3, с. 18] и состоит из нижеследующих элементов:

1. Однословные тропы.

2. Тропологические перифразы-загадки.

3. Однофразовые юморески.

Однокомпонентные тропы, чаще остальных представленные в глоссарии, репрезентуют все виды метафорических переносов. В.С. Елистратовым предложена классификация по аналогиям с формой, цветом, действиями и занятиями, звуком [4, с. 671]. Приведем примеры подобных аналогий выбранных нами лексем в рамках указанных категорий

По аналогии с формой: *banane* (букв.: ‘банан’) «улыбка», *bracelets* (букв.: ‘браслеты’) «наручники», *champignon* (букв.: ‘гриб’) «педаль газа автомобиля», *chou* (букв.: ‘капуста’) «голова», *feuille* (букв.: ‘листок’) «ухо», *poudre* (букв.: ‘пудра’) «наркотическое вещество в форме порошка».

По аналогии с цветом: *blanchir* (букв.: ‘отбеливать’) «снимать обвинения с подозреваемого» (также встречается в значении «отмывать деньги»), *bleu* (букв.: ‘голубой’) «новобранец» (здесь стоит пояснить, что цвет в данном случае является символом молодости, неопытности; в русском языке проводится аналогия с зеленым цветом), *Blanche-Neige* (букв.: ‘Белоснежка’) «чернокожий».

По аналогии с действиями и занятиями в глоссарии зарегистрированы следующие арготизмы: *claquer* (букв.: ‘лопнуть’) «умереть», *coincer* (букв.: ‘зажать’) «арестовать», *cuisiner* (букв.: ‘стряпать’) «допрашивать», «заставлять дать признательные показания», *dépouiller* (букв.: ‘обчистить’) «обворовывать», *emballer* (букв.: ‘упаковать’) «поймать преступника», *gauler* (букв.: ‘сбивать плоды с деревьев’) «арестовать», *griller* (букв.: ‘поджаривать’) «опознать», *raclette* (букв.: ‘скребок’) «полицейский патруль», *serrer* (букв.: ‘сжать’, ‘сдавить’) «поймать на месте преступления».

Анималистический эпитет, служащий для усиления характеристики человеческих качеств и чаще всего имеющий пейоративный оттенок, также является разновидностью метафорических отношений. В наш глоссарий включено заметное количество лексем, образованных на основе сходства с тем или иным анималистическим признаком: *bourrique* (букв.: ‘ослица’) «полицейский», *crapaud* (букв.: ‘жаба’) «малыш», «парень», *fringue* (букв.: ‘зяблик’) «одежда», *maquerau* (букв.: ‘скумбрия’) «сутенер», *mouche* (букв.: ‘муха’) «доносчик», *mouton* (букв.: ‘баран’) «информатор», *pigeon* (букв.: ‘голубь’) «тот, кого можно легко обмануть».

К категории аналогии со звуком отнесем лексемы, образование которых основано на ономатопоэтическом, или звукоподражательном, сходстве: *baffe* «пощечина» (сходство со звуком удара по лицу), *fric-frac* «кража со взломом» (фонетическое уподобление звуку вскрываемого замка).

Заслуживает отдельного внимания анализ способов семантизации однословных тропов. В большинстве случаев авторами используются лексемы, хорошо знакомые читателю и не требующие дополнительных пояснений, поэтому вводятся в текст прямым контекстуальным способом. В особых случаях (например, инкорпорирование специализированной профессиональной лексики) осуществляется перевод арготизма на литературный французский язык:

Celle de ce soir a été trahie par sa *langoustine*, ainsi que l’on désigne les voitures officielles hérissées d’antennes » [5, с. 222] («langoustine», букв.: ‘лангустин’) «служебный автомобиль, оснащенный радиоантеннами».

Яркий зрительный образ вызывают арготические словосочетания, в основе образования которых лежит такой специфический троп, как перифраз. При этом словосочетания неизменно обладают юмористическим подтекстом и содержат либо скрытый, либо слишком явный иронический смысл. «Члены представленной референтной группы не упустят возможности высмеять конкурентов, государственные институты социальной политики, негативные качества коллег. Зачастую комичные ситуации, создаваемые в целях эмоциональной разрядки, сопровождаются балагурством» [6, с. 198]. В условиях рабочих будней отношение к профессии, коллегам, сослуживцам выходят на передний план, соответственно, доля профессионального арготического репертуара, отражающего субъективные взгляды на окружающую действительность, постоянно увеличивается. Однако стремление поупражняться в языковой игре не является прерогативой только профессиональных сообществ и распространено в любых социальных объединениях. «Живописные арготические перифразы, как метафорические, так и метонимические, более-менее непонятные непосвященным, забавляют самих непосвященных» [7, с. 269]. Отметим, что в художественных текстах перифразы чаще всего носят окказиональный характер. В этой категории рассмотрим следующие арготические перифразы:

La brasserie Woessinger étant réputée pour abriter les banquets des ligues d’ extrême droite, il devait s’endormir en comptant les coupes au millimètre. Roscioli, en donnant rendez-vous ici, *annonçait la couleur* [8, с. 100] («annonçer la couleur», букв.: ‘объявить цвет’) «заявить о своих намерениях».

– Qui peut dire de telles sottises ? – Pouvait dire. Nuance. Parce que maintenant elle peut plus rien dire. *On lui a fait avaler son bulletin de naissance* [9, с. 144] («faire avaler son bulletin de naissance», букв.: ‘заставить проглотить свидетельство о рождении’) «убить».

Jean-Marc lui envoie illico son pied dans *les bijoux de famille*, et là, «ça tombe», comme on dit, ce qui signifie que les gars s’écroulent [9, с. 126] («bijoux de famille», букв.: ‘семейные реликвии’) «мужские половые органы».

L'officier doit être présent sur ce type d'intervention, alors l'officier du dimanche que j'étais *a branché la musique* et la lumière bleue, et a retraversé Paris vers son secteur » [10, с. 12] («brancher la musique», букв.: 'включить музыку') «включить сирену и проблесковый маячок на патрульной машине».

Quand les gars de la Fluviale l'ont repêché, *il buvait le bouillon* depuis un moment. Les poissons avaient commencé à le becqueter» [11, с. 54] («boire le bouillon», букв.: 'пить бульон') «утонуть».

Il était assis dans un *panier à salade* d'un type inconnu, entouré de types hilares en uniformes bleu marine» [5, с. 103] («panier à salade», букв.: 'корзина для салата') «автомобиль для перевозки заключенных».

J'y ai dégoté un service à café en Limoges pour une bouchée de pain, jusqu'au jour où quelqu'un lui a fait *passer l'arme à gauche* et a fait estourbir Laura » [9, с. 203] («passer l'arme à gauche» букв. 'передать оружие слева') «убить».

Nous les installons dans la voiture pour leur *tirer les vers du nez*. Ils ont laissé leurs matos dans un pot de fleurs, à savoir une seringue, un citron et trois doses d'héroïne » [5, с. 46] («tirer les vers du nez», букв.: 'тащить червей из носа') «заставить дать признательные показания».

Однофразовые юморески – довольно редкое явление в текстах криминальной прозы. Это не свидетельствует о том, что авторы произведений лишены чувства юмора, хотя в некоторых случаях сама тематика и атмосфера произведения не располагают к шутовству и балагурству. Скорее, это следствие того факта, что зарождение арго происходит вне художественных произведений. «Никто не пишет на арго, просто отдельные арготизмы вводятся в просторечие, речь, изобилующую отклонениями от нормы» [12, с. 9]. При этом однофразовые юморески – чистое изобретение самого автора, созданное для конкретной ситуации или конкретного персонажа. Примерами однофразовых юморесок в криминальной прозе могут послужить следующие:

Il est ponctuel comme une rosière à l'essayage de l'alliance [8, с. 48]. «Он точен, как девица на примерке обручального кольца». Данное однофразовое высказывание характеризует такую черту характера человека, как пунктуальность, проводя аналогию с молодой добродетельной девушкой перед важнейшим событием в ее жизни.

C'est le pire que la Banque de France «Хуже, чем Банк Франции» [8, с. 50]. Эту однофразовую юмореску можно расшифровать так: ситуция – хуже некуда.

Il n'avait pas passé sa vie à boire de la verveine. «И всю жизнь он не чай с вербеной пил». Это высказывание в завуалированной форме намекает на алкоголизм персонажа [8, с. 65].

Des contes pour enfants blonds et forêts profondes «Сказочки для наивных малышей про темные леса» [13, с. 142]. В этом случае рифмованная присказка призвана выразить скептическое отношение говорящего.

Итак, проведенный анализ арготического глоссария, инвентаризованного из современного французского криминального романа, показал, что в тексте художественной прозы зарегистрировано значительное количество элементов тропологического пространства, представленных в большей степени однокомпонентными тропами. Учитывая тот факт, что однокомпонентные тропы в большинстве случаев (за исключением некоторых лексем сугубо профессионального репертуара) не требуют дополнительных пояснений и вводятся в текст напрямую, можем сделать вывод о том, что они широко применяются в повседневной жизни, а поэтому легко узнаваемы читателями. Употребление арготических перифраз и однофразовых юморесок в криминальной прозе носит скорее спорадический характер, но именно они отображают языковое мировоззрение авторов. В перспективе исследования целесообразно провести анализ каждой отдельной категории компонентов тропологического пространства в художественном тексте.

Библиографический список:

1. Sainéan L. *L'Argot ancien (1455–1850)*. Paris: Honoré Champion, 1907.
2. Береговская Э.М. *Арго и язык французской художественной прозы XX века*. Смоленск: СмолГУ, 2009.
3. Ретинская Т.И. Об одной из констант пятиаспектного анализа профессиональных арго. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Лингвистика. 2009; № 3: 18–23.
4. Елистратов В.С. Арго и культура. *Толковый словарь русского сленга*. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005: 574–683.
5. Demmer G. *Flic à vie*. Paris: Jean-Claude Gawsewitch Éditeur, 2010.
6. Ретинская Т.И. Приемы создания комического во французском профессиональном арго. *Речевое общение: специализированный вестник*: *Категория комического в аспекте теории и практики речевого воздействия*. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011; Выпуск 13 (21): 198–205.
7. Береговская Э.М. Французское арго и людическая функция. *Язык в современных общественных структурах (Социальные варианты языка – V)*. Нижний Новгород: НГЛУ, 2007: 266–270.
8. Reboux J.-J. *La cerise sur le gâteux*. Paris: Éditions Baleine, 1996.
9. Izner C. *Sang dessus dessous*. Paris: Édition, 2013; № 10/18.
10. Desforges B. *Flic*. Paris: Édition Michalon, 2007.
11. Hénaff S. *Poulets grillés*. Paris: Édition Albin Michel, 2015.
12. Франсуа-Жежер Д. Французские арго: сосуществование. *Проблемы социального разноречия*. Перевод Э.М. Береговской. Смоленск: СГПИ, 1995: 3–10.
13. Pouy J.-B. *Trilogie spinoziste*. Paris: Édition Gallimard, 2020.

References

1. Sainéan L. *L'Argot ancien (1455-1850)*. Paris: Honoré Champion, 1907.
2. Beregovskaya `E.M. *Argo i yazyk francuzskoj hudozhestvennoj prozy XX veka*. Smolensk: SmolGU, 2009.
3. Retinskaya T.I. Ob odnoj iz konstant pyatiaspektnogo analiza professional'nyh argo. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Lingvistika. 2009; № 3: 18-23.
4. Elistratov V.S. Argo i kul'tura. *Tolkovyj slovar' russkogo slenga*. Moskva: AST-PRESS KNIGA, 2005: 574-683.
5. Demmer G. *Flic à vie*. Paris: Jean-Claude Gawsewitch Éditeur, 2010.
6. Retinskaya T.I. Priemy sozdaniya komicheskogo vo francuzskom professional'nom argo. *Rechevoe obschenie: specializirovannyj vestnik*: *Kategoriya komicheskogo v aspekte teorii i praktiki rechevogo vozdejstviya*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet, 2011; Vypusk 13 (21): 198-205.
7. Beregovskaya `E.M. Francuzskoe argo i lyudicheskaya funkciya. *Yazyk v sovremennyh obschestvennyh strukturah (Social'nye varianty yazyka – V)*. Nizhnij Novgorod: NGLU, 2007: 266-270.
8. Reboux J.-J. *La cerise sur le gâteux*. Paris: Éditions Baleine, 1996.
9. Izner C. *Sang dessus dessous*. Paris: Édition, 2013; № 10/18.
10. Desforges B. *Flic*. Paris: Édition Michalon, 2007.
11. Hénaff S. *Poulets grillés*. Paris: Édition Albin Michel, 2015.
12. Fransua-Zhezher D. Francuzskie argo: sosuschestvovanie. *Problemy social'nogo raznorechiya*. Perevod `E.M. Beregovskoj. Smolensk: SGPI, 1995: 3-10.
13. Pouy J.-B. *Trilogie spinoziste*. Paris: Édition Gallimard, 2020.

Статья поступила в редакцию 12.12.23

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-440-444

***Guliaeva I.V.**, senior teacher, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: kudashkina@mail.ru*

DIFFERENTIATION OF THE SPATIAL MEANINGS OF GERMAN PREPOSITIONS AUF AND AN BY THE EXAMPLE OF PHRASES WITH THE COMPONENT "BODY PART". The article reveals a problem of differentiation spatial meanings of the German prepositions *auf* and *an*. As part of the study, the etymology of these prepositions, their actual spatial meanings recorded in the dictionary, as well as the meanings obtained by analyzing the contexts of use of these prepositions in free and stable phrases with the component 'body part' as a relatum were analyzed and compared. The study is conducted on the material of the Berlin-Brandenburg Academy of Sciences DWDS corpus. In the structure of spatial meanings of both prepositions, components have been identified that make it possible to draw a clearer boundary between these prepositions. The obtained data will expand the existing knowledge about the polysemy of prepositions, help establish the relationship between the spatial meanings of these prepositions and their meanings in stable use with verbs (the so-called control verbs), adjectives and nouns, and can be used in the practice of teaching German as a foreign language in order to improve effectiveness of learning.

Key words: **spatial meaning of prepositions, cognitive linguistics, relatum, referent, polysemy of prepositions, partitivity**

***И.В. Гуляева,** ст. преп., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: kudashkina@mail.ru*

РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ ПРЕДЛОГОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА AUF И AN НА ПРИМЕРЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ С КОМПОНЕНТОМ ‘ЧАСТЬ ТЕЛА’

В статье раскрывается проблема разграничения пространственных значений предлогов немецкого языка *auf* и *an*. В рамках исследования была проанализирована и сопоставлена этимология данных предлогов, их актуальные пространственные значения, зафиксированные в словаре, а также значения, полученные путем анализа контекстов употребления данных предлогов в свободных и устойчивых словосочетаниях с компонентом ‘часть тела’ в качестве релятума. Исследование проводилось на материале корпуса Берлинско-Бранденбургской академии наук DWDS. В структуре пространственных значений обоих предлогов выявлены компоненты, позволяющие провести более четкую границу между этими предлогами. Полученные данные расширят имеющиеся знания о полисемии предлогов, помогут установить взаимосвязь пространственных значений данных предлогов с их значениями в устойчивом употреблении с глаголами (так называемые глаголы управления), именами прилагательными и существительными и могут быть использованы в практике преподавания немецкого языка как иностранного с целью повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: **пространственное значение предлогов, когнитивная лингвистика, релятум, референт, полисемия предлогов, партитивность**

По мнению когнитологов, значительное влияние на формирование у человека способов мышления о мире оказало пространство. Пространственные образы наряду с темпоральными относятся к архетипическим представлениям, содержащимся в языковых картинах мира различных культур. В них отражен опыт познания пространства и ориентации человека в воспринимаемых им «окрестностях». Содержание концептуальных структур, являющихся результатом переработки пространственных представлений, обнаруживается в целом ряде схем и когнитивных моделей, репрезентируемых в языке [1]. Изучению пространственных категорий отводится центральное место в большинстве когнитивных исследований. Это и ориентационные метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, и кинестетические схемы образов, и аспекты образности Р. Лангакера и др. Одним из основных средств языкового выражения пространственных отношений являются предлоги.

В последние десятилетия стремительно растет количество публикаций, посвященных анализу как отдельных предлогов, так и целых их групп. В своих исследованиях авторы пытаются установить способы и формы концептуализации пространственных отношений в различных языках, раскрывают своеобразие пространственных концептов и устанавливают их биологические, индивидуальные и лингвокультурологические особенности (Herskovits 1986, 1988; Talmy 1988; Богданова 2007; O’Keefe 1996; Маляр, Селиверстова 1998; Маляр 2002; Tyler, Evans 2003; Бороздина 2003, 2009; Мальцева 2004; Селиверстова 2004; и др.).

Целью данного исследования явилась попытка разграничить пространственные значения предлогов *auf* и *an*. Для ее достижения мы поставили ряд задач, а именно – проследить этимологию обоих предлогов, провести анализ их актуальных словарных значений и сопоставить эти значения с практическим употреблением данных предлогов. Материалом для исследования послужили словосочетания с предлогами *auf* и *an*, содержащие компонент ‘часть тела’ в качестве релятума – объекта, по отношению к которому устанавливаются координаты какого-л. другого объекта (референта). Все примеры заимствованы из корпуса Берлинско-Бранденбургской академии наук DWDS. [2] Система DWDS включает в себя словари, корпусы текстов, статистическую информацию о лексических единицах и находится в открытом доступе. Корпус отличается простотой в использовании и высокой репрезентативностью, поскольку содержит тексты художественной литературы XX–XXI веков, периодики, устной речи и др., разделен на несколько рубрик, включая историческую. Все это определило наш выбор данной системы для проведения настоящего исследования.

Выбор материала обусловлен, с одной стороны, желанием ограничить область исследования, с другой стороны, он согласуется с одной из главных теорий когнитивной лингвистики – идеей так называемого концептуального воплощения (conceptual embodiment), в соответствии с которой устройство понятийного мира человека (и семантики языка) обусловлено его биологической природой и опытом взаимодействия с физическим и социальным миром [3, с. 33]. Главным инструментом этого взаимодействия для человека является его собственное тело, и в языке телесность присутствует повсеместно, например, в виде свободных и устойчивых словосочетаний с компонентом ‘часть тела’, которые употребляются как в прямом, так и в переносном значении.

Актуальность исследования продиктована тем, что предлоги *auf* и *an* представляют интерес и определенную проблему в контексте изучения немецкого языка и обучения ему русскоязычной аудитории. В целом стоит отметить, что функция предлога *an* в его пространственном значении не совсем очевидна для русскоязычных учеников. Возможно, причина состоит в том, что это значение не так ярко выражено, как у других немецких пространственных предлогов, и в связи с этим отсутствует однозначный и понятный аналог в русском языке. В зависимости от контекста *an* можно перевести как *на, у, при, близ, возле, в, по, к*, *за* и особенно на начальном этапе изучения языка спутать практически со всеми остальными пространственными предлогами. Даже использование схем, предложенных учеными-когнитивистами и в целом очень эффективных для визуализации значений предлогов, не дает полной ясности.

Особенно часто *an* конкурирует с предлогом *auf* (*Falten auf der Stirn/Falten an der Stirn*). Это создает ложное представление о полной синонимичности этих предлогов и, как следствие, приводит к ошибкам при построении собственных высказываний. Оба предлога часто встречаются в словосочетаниях с компонентом ‘часть тела’.

Научная новизна работы состоит в выделении в результате анализа словарных статей и контекстов семантических компонентов в структуре пространственного значения предлогов *an* и *auf*, позволяющих провести более четкую границу между этими предлогами.

Теоретическая значимость настоящего исследования, таким образом, видится нам в том, что понимание различий в пространственных значениях предлогов *auf* и *an*, а также выявление новых компонентов данных значений позволит расширить имеющиеся знания о полисемии предлогов и установить взаимосвязь пространственных значений со значениями, закрепленными в словарных статьях в рубрике *losgelöst von einer bestimmten Bedeutung* [5; 6], а именно – в устойчивом употреблении данных предлогов с глаголами (так называемыми глаголами управления), именами прилагательными и существительными. Практическая значимость состоит в том, что данные, полученные в результате настоящего исследования, могут быть использованы в практике преподавания немецкого языка как иностранного в качестве основы для заданий, объясняющих и закрепляющих употребление этих предлогов.

В рамках исследования были проанализированы как свободные словосочетания с предлогами *auf* и *an* и компонентом ‘часть тела’, так и устойчивые конструкции, ограниченные минимальным контекстом – предложением. Анализ материала позволил установить, что в подавляющем большинстве случаев предлоги *auf* и *an* употребляются в данных словосочетаниях именно в пространственном значении. Это действует и в отношении устойчивых словосочетаний, которые, несмотря на метафоризацию, сохранили прозрачную семантику, восходящую к естественному функционированию или использованию тела:

(1) Wissend, dass diese E-Mail das Leben der anderen Person ***auf den Kopf stellen*** würde, und sei es nur für einige Stunden (Die Zeit, 08.12.2017 (online)).

(2) „Die Europäische Union hat dabei geholfen, Länder miteinander zu versöhnen, die sich jahrhundertelang ***an die Gurgel gingen***“ (Die Zeit, 09.05.2016 (online)).

Прежде чем приступить к анализу собранного материала, стоит обратиться к словарным значениям обоих предлогов. Согласно этимологическому словарю издательства Duden, предлоги *an* и *auf* не являются родственными. Первый был образован от индогерманского *an-* и как предлог и наречие реконструирован в прагерманском языке. *Auf* образован от индогерманского корня *up[o]-*, от которого произошел *ob* – прагерманский предок немецкого *oben* и *über*, в качестве предлога и наречия *auf* встречается в древнегерманских языках, то есть на более поздней исторической ступени языка [4].

В современном словаре немецкого языка Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) определения пространственных значений предлогов *auf* и *an* сформулированы следующим образом:

An I. Grammatik: räumlich
1. bezeichnet enge Berührung, unmittelbare Nähe.
a) dient zur Bezeichnung des Ortes; in (loser) Berührung sein.
Grammatik: in Verbindung mit Ortsadverbien, Präfixen:
(tätig) in
b) dient zur Bezeichnung der Richtung; in (lose) Berührung kommen
c) Eisenbahn: in gegensätzlicher Bedeutung zu ab
2. übertragen [5].

Auf I. Grammatik: räumlich
1. Grammatik: mit Dativ
a) bezeichnet ein Lageverhältnis
α) etw., jmd. befindet sich obendrauf
β) übertragen
b) bezeichnet den Aufenthalt in einem Raum, Gebäude
c) bezeichnet die Teilnahme an etw.
2. bezeichnet ein Richtungsverhältnis
Grammatik: mit Akkusativ
a) die Bewegung von oben nach unten, von unten nach oben (auch übertragen)
b) bezeichnet die auf ein Ziel gerichtete Vorwärtsbewegung: in Richtung
c) bezeichnet den Gang in einen Raum, ein Gebäude
d) bezeichnet den Gang zur Teilnahme an etw.
3. bezeichnet die Entfernung: in der Entfernung von [6].

Из данных определений мы видим, что оба предлога описывают отношения, когда референт находится на поверхности релятума, но рассматривают их с разных перспектив. Профилирующей характеристикой предлога *an* является *непосредственная близость*, *тесное/ без смыкания соприкосновение* (*unmittelbare Nähe, enge/ lose Berührung*), в то время как предлог *auf* подчеркивает *местоположение сверху (obendrauf)*. В дефинициях некоторых русскоязычных справочных изданий для уточнения тонких различий между двумя предлогами говорится, что предлог *auf* часто указывает на положение объекта на горизонтальной поверхности другого объекта, а предлог *an* – на вертикальной [7, с. 62]. Однако мы не можем считать это аксиомой:

(3) Den Zoom der Kameras ***auf das Gesicht*** des Helden ein paar Sekunden vor Schluss (Die Zeit, 08.07.2016 (online)).

(4) Operationen ***am Herz*** der Gesellschaft? (Die Zeit, 11.12.2016 (online)).

Таким образом, границы между пространственными значениями данных предлогов, которые дают их словарные статьи, довольно размыты. Для достижения большей ясности мы попытались установить оттенки их значений через анализ контекстов, в которых употребляются данные предлоги.

И тот, и другой предлог часто употребляются в словосочетаниях с глаголами местонахождения (*stehen, liegen, sein, sich befinden, balancieren* и др.), а также с глаголами со значением *перемещаться* или *перемещать что-л. в какое-л. положение* (*fallen, springen, stellen* и т. п.), что полностью соответствует их статусу пространственных предлогов. Контекст многих проанализированных предложений с этими глаголами позволяет довольно четко представить локализацию референта относительно релятума и разграничить употребление предлогов в соответствии с их словарной характеристикой, то есть *an – непосредственная близость*, а *auf – положение сверху*. Сравним два примера, в которых релятум и глагол в составе предложного словосочетания одинаковые:

(5) Dieses unkomplizierte Menü sollten Sie für Menschen zubereiten, die Ihnen sehr nah ***am Herzen*** liegen. Von Eva Biringer (Die Zeit, 17.07.2016 (online)).

(6) Oft ist das Trinken eine Ausrede, um ein bisschen kuscheliger zu werden oder mal auszusprechen, was einem ***auf dem Herzen*** liegt (Die Zeit, 22.11.2017 (online)).

Оба выражения являются устойчивыми, однако характеризуются прозрачным семантическим основанием. В (5) прилагательное *nah* подчеркивает, что речь идет о нахождении референта (*Menschen*) в тесной близости от релятума (*Herz*). В (6) широкий контекст говорит, что под *was* понимается нечто, наделенное определенным весом, это груз, который находится сверху на релятуме (*auf dem Herzen*) и оказывает на него давление, так что этот груз хочется снять (*aussprechen*).

В отдельную группу мы выделили примеры, в которых часть тела выступает в качестве опоры снизу для всего тела – так называемые рефлексивные отношения между референтом и релятумом в терминологии Дж. Лакоффа [8, с. 556]:

(7) Sie stehen ***auf dem Kopf*** und lesen, sie stehen auf dem Kopf und rauchen, und fallen wieder (Berliner Zeitung, 13.05.2002).

(8) Sie kochte gern, ging in die Kirche, und abends fiel sie ***auf die Knie***, um zur Jungfrau Maria zu beten (Die Zeit, 06.11.2017, Nr. 45).

(9) Wir balancierten ***auf den Zehenspitzen***, um besser sehen zu können, drängten uns dicht an dicht (Die Zeit, 01.06.2017 (online)).

В примере (10) образ, который создает устойчивое словосочетание *das Wasser steht am Hals*, передаваемое на русский язык как *быть в отчаянном положении* (дословно *вода стоит у горла*), также указывает на то, что речь идет о значении предлога *an непосредственная близость, тесное соприкосновение*.

(10) Doch wir brauchen diesen Impuls im normalen städtischen Gewerbe und für die Bauwirtschaft, der das Wasser wirklich ***am Hals*** steht (Berliner Zeitung, 25.08.2001).

Однако далеко не всегда логика предпочтения того или другого предлога в немецких текстах и речевых высказываниях настолько же очевидна ученикам из русскоязычного культурного пространства, и в этих случаях они выбирают более понятный им вариант. Так, распространенной ошибкой на начальном этапе изучения немецкого языка является выбор предлога *auf* при использовании глагола *hängen*. Под влиянием родного языка этот выбор естественен. Проанализировав все ранее рассмотренные примеры с предлогом *auf*, мы видим, что релятум в этих словосочетаниях представляет для референта опору снизу, а семантика глагола *hängen* этого не предполагает – *an einer bestimmten Stelle oben befestigt und nach unten schwebend sein (быть зафиксированным на определенном месте сверху и свободно свисать вниз)* [2]:

(11) Doch was halten die angeblich so glücklichen Schweizer Kühe davon, dass ihnen ständig eine Glocke ***am Hals*** hängt? (Die Zeit, 16.07.2015 (online)).

Поиск в корпусе DWDS словосочетаний с предлогом *auf*, глаголом *hängen* и существительными из нашей тематической группы все же дал немногочисленные примеры, вот некоторые из них:

(12) In Peter Schneiders Lenz gibt es diese wunderschöne Anfangsszene, als Lenz sein Marx-Poster ***auf den Kopf*** hängt „um das Gehirn abtropfen zu lassen" (Die Zeit, 06.07.2017 (online)).

(13) Der Mann hat den greisen schon halbtodten Vater ***auf den Schultern*** hängend (Rosenkranz, Karl: Ästhetik des Häßlichen. Königsberg, 1853).

(14) Ich spreche mit den Technikern, ernsthaften Amerikanern, deren Haare zum Pferdeschwanz gebunden ***auf die Schultern*** hängen und bei denen ich mich instinktiv heimisch fühle: Sechziger-Jahre-Veteranen riechen sich auf Anhieb, man kommt aus dem gleichen Stall (Die Zeit, 22.08.1986, Nr. 35).

В (12) словосочетание *auf den Kopf hängen* можно перевести как *повесить вверх тормашками*, то есть оно, по сути, является производным от *auf den Kopf stellen* (*поставить с ног на голову*) – те же рефлексивные отношения, где голова становится опорой для всего тела. Кроме этого, если задать вопрос к данному словосочетанию, то это будет вопрос *как?*, а не *куда?*, следовательно, предлог в составе словосочетания реализует не пространственное, а модальное значение и не соотносится с глаголом *hängen*. В (13) основным глаголом является глагол *haben*, контекст предполагает, что основной вес референта (*Vater*) приходится на релятум (*Schultern*), т. е. по этой логике релятум является опорой снизу для референта. Глагол в форме причастия *hängend* дополняет картину, показывая, что какая-то часть референта свисает вниз. Также стоит отметить, что данный пример, как и большинство найденных, содержится в исторической рубрике корпуса DWDS. В примере (14) словосочетание *auf die Schultern hängen* можно перевести как *спадать на плечи*, то есть релятум *(Schultern)* также служит опорой снизу для референта (*Haare*). Таким образом, можно заключить, что использование предлога *auf* в найденных примерах вполне вписывается в предложенную нами логику.

Регулярным предлогом для глагола *hängen* в современном немецком языке является предлог *an,* передающим факт фиксации референта на определенном участке релятума. На практике описание отношений между референтом и релятумом с данным глаголом нередко реализуется и с помощью других предлогов, например, *um* или *über,* которые, в свою очередь, также добавляют общей картине оттенки, обусловленные их прототипическими значениями:

(15) Der König der Vielseitigkeit bückte sich, damit Elizabeth II. ihm die erste von zwei Goldmedaillen ***um den Hals*** hängen konnte (Die Zeit, 13.09.2015 (online)).

(16) Früher haben die Tiroler Bergbauern sich die Felle der Murmeltiere gegen Rückenschmerzen ***über die Schultern*** gehängt (Der Tagesspiegel, 26.01.2003).

Похожие сложности в употреблении предлогов можно предположить и в отношении словосочетания с глаголом *stecken*. В самом первом варианте, который пришел бы в голову русскоязычному ученику, желающему сказать на немецком языке *надеть кольцо на палец*, определенно фигурировал бы предлог *auf*. Однако предлог *auf* в данном словосочетании встречается несравнимо реже (7 примеров против 60 с предлогом *an* в рубрике Referenz- und Zeitungskorpora) и в относительно старых примерах (до 2005 года).

(17) Am Samstag hielt Albert die linke Hand von Charlene und deutete einen Kuss an, als er ihr den Ring ***an den Finger*** steckte (Die Zeit, 02.07.2011 (online)).

(18) Fünf Damen und zwei Herren konnten sich bei einer von Frank Elstner moderierten Gala im Interconti den Preis – einen Goldring mit Smaragd – ***auf den Finger*** stecken. Andreas Kurtz, Mathias Raabe: Smaragde für die Familien-Managerinnen (Berliner Zeitung, 14.12.2005).

Контекст обоих предложений не является смыслоразличительным. Это позволяет предположить, что данные предлоги были конкурирующими в данном словосочетании, закрепившимся вариантом на данный момент является вариант с предлогом *an*. К тому же в примерах (11) и (17) сложно говорить о релятуме как об опоре для референта, как, например, в примерах (7), (8) и (9), где релятум выступает опорой снизу, на которую референт давит под воздействием силы тяжести. В (11) если *Hals* можно расценить и как опору для референта *die Glocke*, и как опору сверху, которая одной своей частью (*лентой*) оказывает давление на часть релятума (*шею*). В (17) *Finger* совершенно очевидно не является опорой для *Ring*, кольцо не опирается на палец и не давит на него своим весом. Характеристика *тесное соприкосновение* в обоих примерах присутствует однозначно.

Любопытно сравнить употребление глагола *drücken* в словосочетаниях с обоими предлогами. В семантике этого глагола уже заложено значение *оказывать давление на какой-л. объект*, и, руководствуясь предыдущей логикой, в словосочетаниях с этим глаголом мы ожидаем предлог *auf*. Действительно, корпус DWDS дает значительно больше контекстов употребления предлога *auf* в словосочетаниях с глаголом *drücken* и существительными, обозначающими различные части тела. Однако примеры употребления предлога *an* также присутствуют:

(19) Die eine reibt ihm blitzschnell eine Flüssigkeit ins Gesicht, die andere drückt ihm fast zeitgleich von hinten ein feuchtes Tuch ***auf die Augen*** (Die Zeit, 10.08.2017, Nr. 33).

(20) „Es ist mir vollkommen unmöglich, ohne Sie weiterzuleben", schreibt der in Hofreiters Frau verliebte Pianist, ehe er den Revolver ***an die Stirn*** drückt (Die Zeit, 13.10.1995, Nr. 42).

(21) Das Kind hatte also einen feinsinnigen Blick und guckte derart in ein leeres Aquarium, das es ***an den Bauch*** drückte (Berliner Zeitung, 02.12.1999).

В примере (19) мы вполне можем представить себе развитие данного контекста в предложение *Das Tuch liegt auf den Augen* и тогда увидим, что релятум (*die Augen*) выступает не только поверхностью, но и своеобразной опорой для референта (*Tuch*). В примерах (20) и (21) этого не предполагается, там с помощью предлога профилируется только то, что референт (*Revolver, Aquarium*) сильно прижат к релятуму (*die Stirn, der Bauch*), ситуации *der Revolver liegt* ***auf der Stirn/*** *Aquarium steht* ***auf dem Bauch,*** исходя из контекста, невозможны.

Аналогичные выводы можно сделать и в отношении глагола *stützen* со значением *подпирать, поддерживать*. В соответствии с нашими ожиданиями пода-

вляющее большинство примеров с этим глаголом содержит предлог *auf*. Однако корпус дает и немногочисленные примеры использования *an*:

(22) Wolfgang liegt auf der Seite, den Kopf ***auf die Hand*** gestützt (Berliner Zeitung, 29.03.1997).

(23) Das Porträt der großen Intendantin, wie sie grüblerisch, wissend, vor schwieriger Entscheidung stehend den Kopf ***an die Hand*** stützt, ist eine überragende Arbeit (Berliner Zeitung, 05.02.1998).

Здесь, несмотря на один и тот же глагол, референт и релятум, благодаря предлогам и контекстам предложений у нас рисуются две разные картины. В (22) мы могли бы перевести словосочетание как подперев голову ладонью, то есть ладонь выступает опорой снизу, в то время как в (23) die Hand будет опорой сбоку, возможный перевод для передачи образа – прислонить ладонь к голове.

Недоумение вызвало наличие вариантов употребления *am Schoß / auf dem Schoß* с переводом *(держать кого-то/сидеть у кого-то) на коленях*, который предполагал релятум в качестве опоры снизу, однако вариант употребления с предлогом *an* нарушал принятую нами логику.

(24) Das vollkommenste Modell sind die der Helene Fourment in dem kleinen Rubensbüchel, wo sie den einen Knaben ***am Schoß*** hält und der andere steht (Die Zeit, 11.02.1983, Nr. 07).

(25) Es gibt nicht genügend Sitzplätze, deshalb teilen sich zwei Brüder einen Stuhl und die Kinder sitzen ***auf dem Schoß*** der Eltern (Die Zeit, 24.12.2017 (online)).

Изначально данный факт мы связали с тем, что предлог *an* появился в языке раньше предлога *auf* и, вероятно, покрывал значения нахождения на любой поверхности [7, с. 62], тем более что пример (24) действительно был одним из немногочисленных и самым свежим в корпусе DWDS, а вариант из (25), напротив, является современным и регулярным. Ясности удалось достичь, обратившись к семантике имени существительного *der Schoß,* которое в первом значении означает *Vertiefung, die beim Sitzen durch die Oberschenkel und den Unterleib gebildet wird* (*углубление, образуемое верхней частью бедра и нижней частью живота в положении сидя*), а во втором – *Mutterleib* (*лоно, чрево*). То есть вариант *am Schoß* – это всего лишь перспектива рассмотрения референта *прижатым к лону*.

Определенная общность в употреблении предлога *an* прослеживается в следующих примерах:

(26) Karpfen, Hecht oder Zander vorbereiten, ***am Rücken*** aufschneiden und die Mittelgräte entfernen (o. A.: Wir kochen gut, Leipzig: Verl. für d. Frau 1968 [1963], S. 125).

(27) Der Eingriff ***am Gesicht*** wurde in deutlich kürzerer Zeit abgeschlossen (Die Zeit, 11.07.2012 (online)).

(28) Weil er während der Festnahme leicht verletzt und später ***am Bein*** operiert worden war, hatten die Ermittler vorerst von weiteren Verhören abgesehen (Die Zeit, 25.03.2016 (online)).

Все глаголы в указанных словосочетаниях, а также отглагольное существительное имеют схожую семантику, а именно – *некое операционное вмешательство на теле*. Действие, скорее всего, происходит в горизонтальной плоскости, однако во всех случаях возможен только вариант с предлогом *an*, который в данном случае реализует, на наш взгляд, свое значение *Bezeichnung des Ortes; in (loser) Berührung sein,* то есть указывает на факт локализации действия на некоем участке поверхности. В этом значении, кстати, предлог *an* присутствует в найденных примерах очень часто, например, с глаголами *tragen*, *verletzen, aufplatzen*, с выражением *kitzlig sein* и релятумом в дательном падеже, а также в контекстах, где в равной степени возможно и употребление предлога *auf*:

(29) Die Haare klebten ihm ***am Kopf*** und glänzten, als käme er gerade aus dem Regen (Schulze, Ingo: Simple Storys, Berlin: Berlin-Verl. 1998, S. 288).

(30) Die Wärter wickelten ihn in eine Decke, klebten ihm einen Streifen mit Namen und Häftlingsnummer ***auf die Stirn*** und schleppten ihn weg (Die Zeit, 08.07.2017, Nr. 28).

В (29) глагол используется в значении *прилипнуть*, предлог с существительным в дательном падеже профилирует свое значение *Bezeichnung des Ortes; in (loser) Berührung sein – обозначение локализации; тесное соприкосновение)* и поддерживается семантикой глагола kleben, в (30) глагол обозначает активное действие (*клеить*), *auf* подчеркивает, что релятум (*Stirn*) является поверхностью, на которой с некоторым усилием закрепляется референт (*Streifen*). По частотности упоминания в корпусе DWDS с глаголом *kleben* предлог *an* в несколько раз превосходит предлог *auf* (765 против 208 в рубрике Referenz- und Zeitungskorpora).

Среди примеров с предлогом *an* нам удалось выделить еще одну группу:

(31) ***An Schröders Gesicht*** nagt keine Frustration, ***am Gesicht*** des Herausforderers schon (Die Zeit, 12.09.2002, Nr. 38).

(32) Die Öffentlichkeit hat sich satt gesoffen ***am Blut*** der Politiker (Die Zeit, 14.11.2013, Nr. 47).

(33) Und wie Vampire saugen sie ***am Blut*** der Jungen (Die Zeit, 19.03.2009, Nr. 13).

Предложные конструкции в данных примерах по своей семантике отчасти схожи с конструкциями русского языка с родительным падежом в количественно-разделительном значении, например, *выпить воды, наколоть дров* [9]. Так, например, определение глагола *nagen* (31), который почти всегда требует предложного управления с *an*, в DWDS звучит как *sehr kleine Stücke wiederholt von etw. abbeißen (снова и снова откусывать маленькие кусочки от чего-л.)*. Партитивность в примерах (32) и (33) ощущается именно благодаря предлогу *an*, поскольку после глаголов *saugen* и *saufen*, как и в русских конструкциях, в принципе возможно употребление винительного падежа прямого объекта (*Blut saugen/ saufen*), однако в этом случае, так же, как и в русском языке, он будет указывать на полное объективирование глагольного действия.

Стоит отметить, что в русском языке род. п. с количественно-разделительным значением употребляется только при глаголах совершенного вида. В отношении рассмотренных немецких конструкций с предлогом *an* этого сказать нельзя. В немецком языке категория глагольного вида как грамматическая категория отсутствует, и вид передается с помощью других языковых средств, например, лексических, либо описательными глагольными конструкциями. [10] Так, семантика глагола *nagen* (31) уже содержит указание на то, что действие, выражаемое глаголом, является длительным и незаконченным. В примере (32) перфектная глагольная конструкция в сочетании с наречием *satt* (*досыта*) указывают на то, что действие завершено. В примере (33) контекст не указывает на завершенность действия.

Мы считаем, что функция партитивности предлога *an* в данных примерах может служить своего рода объяснением употребления данного предлога с глаголами *teilnehmen* и *sich beteiligen*, семантика которых (дословно: *взять/занимать часть*) также четко указывает на партитивность.

Среди дефиниций значений предлога *an* в словаре DWDS наиболее эксплицитно характеристику партитивности передает, пожалуй, только грамматическое, не связанное с конкретной лексической семантикой значение (*IV Grammatik: mit Dativ losgelöst von einer bestimmten Bedeutung)*, где приведен пример использования предлога *an* в устойчивых сочетаниях с неопределенными числительными (*wie viel an Glück, so viel an Leid*). Однако, на наш взгляд, имплицитно партитивность присутствует и в пространственном значении предлога *an*. Это можно увидеть на примерах (18), (19) и (20), где действие затрагивает не всю, а лишь некую часть поверхности.

Какие выводы были сделаны по итогам настоящего исследования? В целом стоит отметить, что отобранная тематическая группа словосочетаний хорошо подходит для изучения пространственных значений предлогов, поскольку отличается практически нулевым уровнем абстракции. Результаты анализа материала позволяют утверждать, что помимо характеристик, указанных в словарных статьях для данных предлогов, у каждого из них присутствуют дополнительные имплицитные характеристики, оттенки, оказывающие влияние на выбор в пользу того или другого предлога при построении высказываний. Наряду с уже зафиксированными, мы хотели бы выделить для *an* – партитивность, для *auf* – поверхность-опору снизу и давление на эту опору. Выявление этих характеристик в пространственном значении позволит, на основании полисемии предлогов, уточнить производные значения данных предлогов и, возможно, найти объяснения прежде необъяснимым случаям их употребления.

Библиографический список

1. Колесов И.Ю. Образы пространства и пространственные схемы в языке. *Когнитивные исследования языка*. 2015; Выпуск XXI: 151–152.
2. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
3. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*. Перевод с английского. Москва: Издательство ЛКИ, 2021.
4. *Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache.* Mannheim: Dudenverlag, 2001.
5. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/wb/an
6. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/wb/auf
7. Съедин В.Н. *Предлоги немецкого языка.* Москва: Издательство «Высшая школа», 1963.
8. Лакофф Дж. *Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении*. Перевод с английского И.Б. Шатуновского. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
9. *Краткая русская грамматика*. СЛОВАРИ.РУ. Available at: https://slovari.ru/default.aspx?p=5312&0a0=1718#370
10. *Перфект и претерит в современном немецком языке.* НАУКАКУС. Available at: https://naukarus.com/perfekt-i-preterit-v-sovremennom-nemetskom-yazyke

References

1. Kolesov I.Yu. Obrazy prostranstva i prostranstvennye shemy v yazyke. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2015; Vypusk XXI: 151-152.
2. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/
3. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2021.

4. *Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 2001.
5. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/wb/an
6. *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Available at: https://www.dwds.de/wb/auf
7. S`edin V.N. *Predlogi nemeckogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo «Vysshaya shkola», 1963.
8. Lakoff Dzh. *Zhenschiny, ogon' i opasnye veschi: Chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii*. Perevod s anglijskogo I.B. Shatunovskogo. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
9. *Kratkaya russkaya grammatika*. SLOVARI.RU. Available at: https://slovari.ru/default.aspx?p=5312&0a0=1718#370
10. *Perfekt i preterit v sovremennom nemeckom yazyke*. NAUKAKUS. Available at: https://naukarus.com/perfekt-i-preterit-v-sovremennom-nemetskom-yazyke

Статья поступила в редакцию 05.12.23

УДК 80

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-444-446

***Karmova M.R.**, senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mkarmova@fa.ru*

SOCIOLINGUISTIC PARAMETERS OF PRESERVATION OF MINORITY LANGUAGES. The paper focuses on the role of minority language preservation in the era of multilingualism. The paper explores the sociolinguistic parameters that influence the preservation of minority languages in modern society. Special attention is paid to the dynamics of bilingualism, language policies and education as means of maintaining and developing minority languages. The research paper presented explores parameters such as language policies, language education, support for language documentation and research, use of ICT, family education, cooperation with other language communities and language promotion in the media. The paper also examines the role of media, information technology and migration in language change. The paper concludes with a discussion of strategies aimed at preserving minority languages, taking into account the complexity and multifaceted nature of sociolinguistic factors.

Key words: **globalization, information and communication technologies, minority languages, education, sociolinguistics**

***М.Р. Кармова,** ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mkarmova@fa.ru*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СОХРАНЕНИЯ МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ

Данная работа посвящена роли сохранения миноритарных языков в эпоху многоязычия. Статья исследует социолингвистические параметры, оказывающие влияние на сохранение миноритарных языков в современном обществе. Особое внимание уделяется динамике билингвизма, языковым политикам и образованию как средствам поддержания и развития миноритарных языков. В представленной научной статье исследуются такие параметры, как языковая политика, языковое образование, поддержка документирования и исследования языка, использование ИКТ, семейное воспитание, сотрудничество с другими языковыми сообществами и продвижение языка в средствах массовой информации. Статья также рассматривает роль медиа, информационных технологий и миграции в изменении языковой ситуации. В заключение статьи обсуждаются стратегии, направленные на сохранение миноритарных языков, с учетом сложности и многогранности социолингвистических факторов.

Ключевые слова: **глобализация, информационные и коммуникативные технологии, миноритарные языки, образование, социолингвистика**

В настоящее время современное общество находится в рамках взаимодействия единого социопространства, внутри которого сохранение локальной идентичности представляется сложным процессом [1, с. 100]. В эпоху многоязычия языки малочисленных этносов подвержены угрозе исчезновения. Именно поэтому исследования социолингвистических параметров, направленных на сохранение миноритарных языков, представляют особую актуальность. Анализ социолингвистических параметров не только способствует выявлению подходов к сохранению миноритарных языков, но и позволяет предложить эффективные меры по их развитию.

Целью данной статьи является разработка социолингвистических параметров миноритарных языков. Эта цель определила следующие задачи:

1) проанализировать разработки и реализации языковых политик;

2) изучить модели образования для поддержания языка;

3) рассмотреть информационные и коммуникативные технологии в вопросе сохранения миноритарного языка.

Научная новизна статьи предполагает исследование не изученных полностью параметров сохранения миноритарных языков и путей их разрешения при помощи современных технологий.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в представлении новых методов исследования параметров сохранения миноритарных языков в эпоху глобализации и использовании представленных методов в процессе преподавания такой дисциплины, как социолингвистика. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в необходимости проведения социолингвистических исследований, направленных на выявление уровня владения миноритарными языками их носителями и предложением мер по сохранению миноритарных языков в эпоху многоязычия.

Исследованием миноритарных языков как части социолингвистики занимались и продолжают заниматься отечественные и зарубежные ученые, такие как К.Н. Стручков, Э.В. Хилханова, М.Г. Харатокова, Н. Дориан, М. Бренцингер, К. Гринвальд Грэйд, Дж. Фишман, Х. Гуо и др. Однако, несмотря на большое количество научных работ, дискуссионным продолжает оставаться вопрос сохранения миноритарных языков и требует проведения дальнейших исследований.

В приведенной ниже табл. 1 представлены основные социолингвистические параметры, направленные на сохранение и развитие миноритарных языков, рассмотренные в этой статье.

Перейдем к более детальному описанию вышеуказанных социолингвистических параметров.

Языковая политика. Разработка и реализация языковых политик, направленных на сохранение и развитие миноритарных языков, играет важную роль. Это может включать меры по официальному признанию языка, созданию языковых прав и законодательных гарантий, а также финансовую поддержку для развития языковых программ и инициатив. Языковая политика имеет огромное значение для статуса и защиты языков меньшинств и культуры, а также для построения гармоничного общества и людей всех национальностей [2, с. 170–173].

Стоит подчеркнуть, что языковое планирование и политика тесно взаимосвязаны, что позволяет использовать понятие «языковая политика и планирование» [3, с. 27–30], расширяя сферу применения традиционных взаимосвязанных отраслей «языкового планирования», и отметить, что «языковая политика и планирование» охватывает четыре измерения, указанные в табл. 2 ниже.

Таблица 1

Социолингвистические параметры сохранения миноритарных языков

Параметры сохранения миноритарных языков	Описание
Языковая политика	Меры по официальному признанию языка, созданию языковых прав и законодательных гарантий, а также финансовой поддержке для развития языковых программ и инициатив
Языковое образование	Обогащающее двуязычное образование, переходное двуязычное образование и двуязычное образование для поддержания языка
Поддержка документирования и исследования языка	Создание словарей, грамматических практикумов и орфографических правил
Использование ИКТ	Мобильные приложения, интернет-ресурсы, социальные сети, образовательные платформы
Семейное воспитание	Неформальное общение на миноритарном языке
Сотрудничество с другими языковыми сообществами	Создание и разработка совместных программ и мер по сохранению и развитию языков
Продвижение языка в средствах массовой информации	Представление миноритарного языка на телевидении, радио, газетах и онлайн-платформах

Таблица 2

Языковая политика и планирование

Измерение 1	Действия, направленные на влияние на социальный статус и/или функциональный диапазон данного языка, не имея при этом намерения увеличить количество людей реально использующих его
Измерение 2	Действия, направленные на повышение социального престижа языка
Измерение 3	Действия, направленные на содействие овладению языками, таким образом, на увеличение числа его пользователей
Измерение 4	Действия, направленные на изменение корпуса языка путем стандартизации и/или развития его лексики, грамматики и/или орфографии

Действия, указанные выше, могут служить своего рода руководством для краткого и/или детального описания ряда тенденций в языковой политике и планировании, которые направлены на противостояние языковому сдвигу в обществе.

Следующий параметр связан с **влиянием образования** на сохранение языка миноритарных этносов. Джошуа Фишман, известный американский социалист, выделил три модели: обогащающее двуязычное образование, переходное двуязычное образование и двуязычное образование для поддержания языка [4, с. 9–10]. Если есть необходимость в билингвальном образовании, идеальной программой будет являться та, которая поддерживает «сбалансированный билингвизм». Он подразумевает изучение двух языков в равной степени. В таком случае люди не выделяют для себя «язык 1» и «язык 2», а одинаково хорошо владеют обоими языками.

Образование на языках меньшинств определяется как использование в школе языка (или языков), на котором говорят учащиеся, чей родной язык отличается от языка более влиятельных членов общества, которые обычно осуществляют наибольший контроль над государственными школами [5, с. 1175]. Хотя языковое образование меньшинств всегда включает в себя преподавание языка меньшинства, его основная цель заключается в обучении группы меньшинств, используя язык наследия в качестве когнитивного и эмоционального инструмента для осмысления их мира, а иногда и как способ улучшить их владение языком большинства. Обучение на языках меньшинств чаще всего является компонентом образования, включающим язык большинства. Таким образом, образование на языках меньшинств является более специфичным и целенаправленным, чем то, что было названо двуязычным/многоязычным образованием, но обычно является его частью.

Обучение языку меньшинств важно для отдельных лиц и групп, особенно для сообщества языковых меньшинств, но также и для сообщества большинства. Любое качественное образование основывается на сильных сторонах, и самой большой силой, которой обладают школьники, является язык, который они «приносят» из дома, инструмент, который они используют для общения с другими, особенно с членами своей семьи, и для осмысления своего мира. Таким образом, для детей языковых меньшинств образование, включающее язык их наследия, имеет реальные преимущества, позволяя найти преемственность между их первым учебным контекстом, домом и школой и идентифицировать себя с учителями способами, которые строятся на отношениях, которые у них сложились с воспитателями и друзьями. Обучение на языке наследия также позволяет детям из числа меньшинств найти себя в школе, в голосах книг, которые они читают, песен, которые они разучивают, историй, которые они сочиняют. Кроме того, обучение на языках меньшинств имеет социально-когнитивные преимущества, позволяя детям использовать язык, который они знают лучше всего, для развития их понимания когнитивно-сложного учебного материала.

Поддержка документирования и исследования языка также представляется нам важным параметром, что включает в себя создание словарей, грамматических практикумов и орфографических правил для миноритарного языка, а также проведение лингвистических исследований, которые способствуют более глубокому пониманию языка и его особенностей.

Еще один параметр связан **с использованием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)**. Современные технологии, такие как мобильные приложения, интернет-ресурсы и социальные сети, могут быть использованы для создания электронных ресурсов на миноритарном языке, организации онлайн-курсов и коммуникации на языке через различные цифровые платформы. Постоянно растущая доступность новых технологий, от визуального и слухового архивирования до оцифровки текстовых ресурсов и электронного картографирования, потенциально может революционизировать документирование, анализ и возрождение языков, находящихся под угрозой исчезновения, как для лингвистов, так и для сообщества коренных народов [6, с. 251–252].

Важность семейного воспитания также можно рассмотреть как параметр сохранения миноритарного языка. В случае если мы хотим, чтобы язык выжил в повседневной жизни, этих официальных мер недостаточно. Именно поэтому считаем, что семейное воспитание оказывает влияние на желание или нежелание использования родного языка в повседневной жизни.

Следующий параметр основан на **сотрудничестве с другими языковыми сообществами**. Взаимодействие и обмен опытом с другими миноритарными языками и их сообществами может быть полезным для разработки совместных программ и мер по сохранению и развитию языков. Также прослеживается необходимость совершенствования вопросов правового регулирования и надлежащего использования объектов нематериального культурного наследия, четкой регламентации способов защиты культурных интересов этнических групп. Глобализационные процессы актуализируют вопросы межкультурного взаимодействия в рамках международных отношений. Нарастающая тенденция универсализации культур, вызывает протестное стремление к этнокультурному самоутверждению и желание сохранить самобытные культурные ценности во что бы то ни стало. В настоящее время множество этнических сообществ в различных регионах планеты демонстрирует свое категорическое неприятие происходящих культурных изменений. Однако наряду с наличием негативных явлений, следует обратить внимание на накопленный позитивный опыт эффективного межкультурного сотрудничества, которое является весьма важным условием профилактики этно-национальных конфликтов. Такое сотрудничество, как правило, сопровождается пониманием и учетом национальных особенностей, гармонизацией межэтнических отношений.

Последний параметр базируется **на продвижении языка в средствах массовой информации**. Активное участие миноритарного языка в телевидении, радио, газетах и онлайн-платформах может увеличить видимость языка и поддержать его использование среди широкой публики. Современная билингвальная и мультилингвальная интернет-коммуникация в сети представляет собой вектор инноваций социокультурной ситуации в многоязычных регионах. Активное участие миноритарного языка в телевидении, радио, газетах и онлайн-платформах действительно может иметь ряд позитивных эффектов. Участие миноритарного языка в различных медиаформатах дает ему возможность быть более видимым и доступным для широкой публики.

Социолингвистические параметры играют ключевую роль в вопросе сохранения миноритарных языков по следующим причинам, указанным в табл. 3.

Таблица 3

Причины социолингвистических параметров

Социокультурный контекст	Изучение социолингвистических параметров позволяет понять, как язык взаимодействует с социокультурной средой. Это важно для сохранения традиций, обычаев и культурных ценностей, связанных с миноритарным языком
Языковая политика	Социолингвистические исследования могут помочь разрабатывать эффективные языковые политики, направленные на поддержание и развитие миноритарных языков. Они могут выявить потребности языковых сообществ и способы укрепления языковой идентичности
Билингвизм и мультиязычие	Понимание социолингвистических аспектов билингвизма и мультиязычия помогает создать условия для устойчивого сосуществования миноритарных языков с другими языками. Это может включать в себя разработку образовательных программ и языковых ресурсов
Языковое образование	Исследования в области социолингвистики могут выявить оптимальные методы обучения и поддержки миноритарных языков в образовательных учреждениях. Это помогает сохранить языковые навыки у молодого поколения
Исследование языковых изменений	Анализ социолингвистических параметров позволяет отслеживать изменения в языке и его использовании в сообществе, что важно для выявления угроз и разработки стратегий по сохранению языка

В целом понимание социолингвистических параметров помогает формировать целенаправленные подходы и программы, способствующие сохранению миноритарных языков в долгосрочной перспективе.

В заключение статьи о социолингвистических параметрах сохранения миноритарных языков можно сделать следующие выводы.

Сохранение языка как части самобытной культуры является наиболее важным вопросом для представителей малочисленных этносов и поддержания культурного разнообразия в обществе в целом. Процессы цифровизации и глобализации негативно сказываются на состоянии миноритарных языков. Именно поэтому их сохранение и развитие требует комплексного, многомерного подхода, который включает образование, использование языка в различных сферах жизни, поддержку языкового сообщества, разработку языковой политики, документирование и исследование языка, использование ИКТ и др. Параметры сохранения миноритарных языков являются необхо-

димой мерой для поддержания социолингвистического и лингвокультурного климата современного общества, построенного на взаимодействии и сотрудничестве с другими языковыми сообществами по вопросам сохранения языков меньшинств и совместной разработке новых программ, способствующих решению проблем сохранения уязвимых языков. Только путем совместных усилий и солидарности можно успешно бороться за сохранение и развитие миноритарных языков, обогатив многообразие языков и культур нашего мира.

Библиографический список

1. Кармова М.Р. Роль диаспоры в формировании этнического сознания малочисленных этносов (на примере абазинского этноса). *Вестник МГПУ*. Серия: Философские науки. 2019; № 2 (30): 100–106.
2. Guo H. Research on Language Policy and Minority Education's Fairness. *Guizhou Ethnic Studies*. 2013: 170–173.
3. Hornberger N. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In Ricento, Language Policy. *Theory and Method*.Oxford, Blackwell, 2006: 24–41.
4. Fishman J. *Reconceptualizing STEM Education: The Central Role of Practices*. 2016. Available at: //https://www.book2look.com/embed/9781317458500
5. Кармова М.Р., Логина М.В. Роль искусственного интеллекта в вопросе сохранения миноритарных языков (на примере абазинского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 251–254.
6. Gregory D. Keating The Effect of Age of Onset of Bilingualism on Gender Agreement Processing in Spanish as a Heritage Language. *Language learning*. 2022; Vol. 72, Issue 4: 1170–1208.

References

1. Karmova M.R. Rol' diaspory v formirovanii `etnicheskogo soznaniya malochislennyh `etnosov (na primere abazinskogo `etnosa). *Vestnik MGPU*. Seriya: Filosofskie nauki. 2019; № 2 (30): 100-106.
2. Guo H. Research on Language Policy and Minority Education's Fairness. *Guizhou Ethnic Studies*. 2013: 170-173.
3. Hornberger N. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In Ricento, Language Policy. *Theory and Method*.Oxford, Blackwell, 2006: 24-41.
4. Fishman J. *Reconceptualizing STEM Education: The Central Role of Practices*. 2016. Available at: //https://www.book2look.com/embed/9781317458500
5. Karmova M.R., Logina M.V. Rol' iskusstvennogo intellekta v voprose sohraneniya minoritarnyh yazykov (na primere abazinskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 251-254.
6. Gregory D. Keating The Effect of Age of Onset of Bilingualism on Gender Agreement Processing in Spanish as a Heritage Language. *Language learning*. 2022; Vol. 72, Issue 4: 1170-1208.

Статья поступила в редакции 20.12.23

УДК 811.1.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-446-448

Kizhner Yu.K., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: YKKizhner@fa.ru*

ENGLISH AS A MEANS OF INTERNATIONAL COMMUNICATION. The article deals with communication as an essential means of social existence. Different ways of communication are considered, with the emphasis made on the language as the main means of communication. A brief overview and examples of artificial languages are provided. The article defines the concepts of international and state languages. Reasons and substantiation for the necessity to learn foreign languages are also given herein. The incentives include broadening of one's horizons, favorable impact on the development of cognitive capabilities, improvement of memory functions, support in work, access to the newest sources of information, help with travel arrangements, all of which help to achieve the desired results, to boost one's self-esteem and to take greater enjoyment in life and work. Foreign language skills are one of the key points to get an interesting job at home and overseas. English is clearly the most popular language nowadays. The article includes examples of professions where one cannot do without the English language. Sociological research data are provided supporting the necessity of and attitude to learning foreign languages in Russia.

Key words: **language of communication, means of communication, artificial languages, living languages, foreign languages, international languages, professional activities**

Ю.К. Кижнер*, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: YKKizhner@fa.ru*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ

В статье говорится об общении как необходимом условии существования в социуме. Рассматриваются способы общения, среди которых выделяется язык как основное средство общения. Приведены примеры и дан краткий анализ искусственных языков. Раскрыты понятия международных и государственных языков. Приведены причины и обоснования необходимости изучения иностранных языков: расширение кругозора, благоприятное влияние на развитие когнитивных способностей, улучшение памяти, помощь в работе, доступ к новейшим источникам информации, помощь в путешествиях, повышение самооценки. Показано, что в настоящее время знание иностранного языка – это необходимая предпосылка для получения интересной работы в стране и за рубежом. В статье рассматривается английский язык как самый популярный в мире на сегодняшний день. Приведены примеры профессий, в которых не обойтись без знания английского языка. Приводятся данные социологических исследований, отражающие отношение россиян к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: **язык общения, средства общения, искусственные языки, живые языки, иностранные языки, международные языки, профессиональная деятельность**

Актуальность предлагаемой темы объясняется тем, что в современном мире из более чем 7 000 живых языков именно английский стал языком международного общения. Этот язык используется в международной торговле, маркетинге, туризме, политике, Интернете, открывает множество новых возможностей людям всех слоев общества.

Цель работы – проанализировать существующие языки общения и выявить причины глобализации и значимости английского языка.

Задача исследования – определить статус английского языка как языка международного общения.

Новизна работы заключается в объединении множества причин, по которым изучение иностранных языков является полезной и необходимой частью жизни каждого человека.

Практическая значимость работы заключается в доказательстве пользы от изучения иностранных языков людям всех возрастов и социальных статусов, а знания конкретно английского языка необходимы практически во всех областях профессиональных компетенций современных специалистов.

Общение – одна из базовых человеческих потребностей. Общение помогает людям понимать друг друга, делиться чувствами, мыслями, опытом, обмениваться информацией. Нехватка общения рождает чувство одиночества, неудовлетворенности, социальной неуверенности, а это, в свою очередь, приводит к трудностям в личных отношениях, на работе или в социуме.

Основным средством человеческого общения является язык. Кроме языка к средствам общения относят мимику, жесты, позы. Однако эти средства нельзя назвать эффективными. Они, скорее, выполняют вспомогательную роль.

Язык не может существовать сам по себе вне общества. Без носителей язык не сможет стать популярным. Примером тому является множество искусственных языков, которые создавались авторами для воплощения определённых целей: для философских или научных исследований, изображения мира в книгах, фильмах, играх, для понимания друг друга людьми разных культур, общения с внеземным разумом. Языки программирования тоже можно отнести к искусственным языкам. На сегодняшний день известно множество искусственных языков: эсперанто, интерлингва, волапюк, логлан, сольресоль, ифкуиль и много других.

Самым распространенным среди искусственных является сконструированный искусственный язык эсперанто (esperanto). Этот язык создал в конце XIX века варшавский лингвист Людвиг Заменгоф для международного общения. Язык должен был быть легким и понятным всем. Людвиг Заменгоф считал, что если все люди будут разговаривать на одном языке, то это сделает их ближе, сделает общими идеалы, образование, убеждения. Алфавит эсперанто построен на

основе латинской графики и включает 28 букв. Каждой букве соответствует один звук, каждому звуку – одна буква. Язык эсперанто интересен тем, что содержит 16 правил и ни одного исключения. Например, все существительные оканчиваются на -о, а прилагательные – на -а. Ударение всегда ставится на предпоследний слог, а каждое слово читается так, как пишется [1].

Однако эсперанто не стал всеобщим глобальным языком. Тому есть много причин. По разным оценкам языком эсперанто владеют от 100 тысяч до 2 миллионов человек. Этого совсем недостаточно для признания языка международным. Для международных языков характерно наличие большого количества людей, считающих его родным или владеющих им как вторым иностранным языком. Если на языке говорят во многих странах, то он изучается в школах, используется на международных конференциях, выставках, в туристических поездках и т. п.

Знание иностранных языков расширяет кругозор, позволяет узнать традиции и культуру разных стран, а также способствует развитию мозга человека, что даёт положительный результат абсолютно во всех сферах нашей жизни.

При изучении иностранного языка требуется запоминать и усваивать много новых слов и грамматических конструкций, многократно повторять выученный материал, а это способствует развитию долговременной и кратковременной памяти, речевого аппарата человека. Учеными-нейропсихологами установлено, что наряду со сложными математическими упражнениями, решением сложных кроссвордов, головоломок, логических задач изучение иностранных языков сохраняет активность мозга, положительно влияет на память, способствует концентрации внимания, замедляет процессы старения в мозге. Люди, знающие хотя бы два языка, менее подвержены болезни Альцгеймера и деменции.

Крупнейший в мире каталог языков Ethnologue приводит последние данные о наличии более 7 000 живых языков в мире [2]. Живым языком считается любой разговорный язык, на котором говорит определенная группа лиц, который изменяется в процессе использования. Это значение постоянно меняется. Из огромного количества языков выделяется всего от 7 до 10 так называемых международных языков. Международным языком считается тот, который используется для общения значительным числом людей по всему земному шару. Количество таких языков не является постоянным. Некоторые языки приобретают статус международных, другие теряют его в зависимости от разных факторов, в том числе географических, культурных, экономических.

Всероссийский центр изучения общественного мнения в мае 2023 года провел телефонный опрос «ВЦИОМ-Спутник», приуроченный к Дню славянской письменности и культуры [3]. Опросили 1 600 человек в возрасте от 18 лет. Был задан вопрос: какие языки вы считаете международными? На диаграмме (рис. 1) представлены результаты опроса.

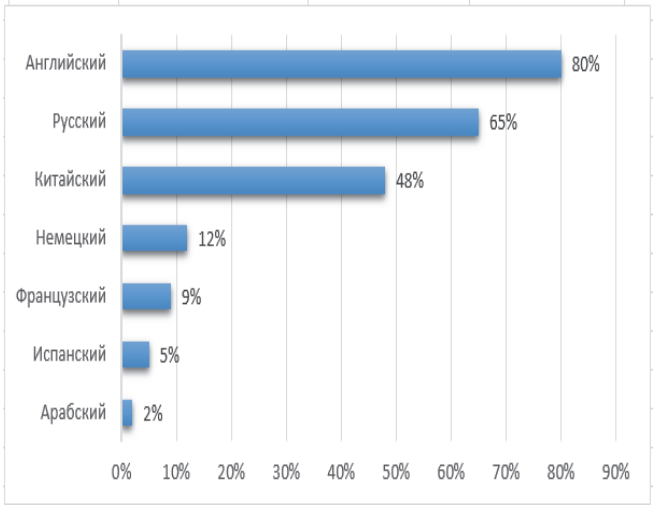


Рис. 1. Международные языки, по мнению опрошенных

Из диаграмм видно, что значительное большинство опрошенных международными языками считают английский – 80%, русский – 65% и китайский – 48%. Также были названы немецкий – 12%, французский – 9%, испанский – 5% и арабский – 2%. Данные опроса сравнимы с общемировыми данными.

Существует понятие «государственный язык». В «Большой российской энциклопедии» государственный язык определен как «язык, пользующийся в государстве законодательным статусом (в соответствии с конституцией или особым законом), обязательного в употреблении в официальных сферах жизни» [4].

«В России в соответствии с Конституцией Российской Федерации государственным языком на всей территории является русский как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации» [5]. В дополнение к государственному языку республики, входящие в состав России, имеют право устанавливать свои официальные языки, которые употребляются наряду с государственным языком Российской Федерации. Например, бурятский язык в республике Бурятия, татарский язык в Татарстане, чеченский язык в Чечне и другие.

Официальным разговорным языком в России является русский.

Такая же многоязыковая система применяется и в других странах, таких как Белоруссия (белорусский и русский языки), Ирак (арабский и курдский языки), Бельгия (французский, нидерландский и немецкий языки), Канада (английский и французский языки), Сингапур (английский, путунхуа, тамильский, малайский языки), Швейцария (итальянский, немецкий, романский, французский).

Некоторые страны не имеют официального государственного языка для всей страны, но имеют официальные разговорные языки. К таким странам относятся США (доминирующий язык английский), Австралия (австралийский вариант английского языка), Япония (японский), Эритрея (английский, тигринья, арабский), Люксембург (французский, немецкий и люксембургский).

Определять рейтинг языков можно по разным критериям, например, по распространенности или популярности.

Под распространенностью языка понимается количество родных носителей. При определении популярности языка учитывается не только количество носителей, для которых язык является родным, но также и тех, для кого язык является вторым и третьим.

Справочник по языкам мира Ethnologue [2] приводит следующие цифры:

– первое место по распространенности в мире занимает язык китайский мандарин за счет огромного количества носителей – более 930 миллионов, второе место отводится испанскому языку – порядка 485 миллионов, а английский язык занимает лишь третье место – около 380 миллионов;

– первое место по популярности занимает английский язык, так как кроме родных носителей в 380 миллионов его выбирают в качестве второго и третьего языка еще более миллиарда человек, это примерно 18,8% от населения мира, далее идут китайский – 13,8%, хинди – 7,5%, испанский – 6,9%.

Эти данные практически совпадают с данными немецкой компания Statista, которая провела исследование в 2023 году и составила список языков, на которых говорит наибольшее количество людей в мире [6]. На рис. 2 представлен график, характеризующий рейтинг языков по их популярности.

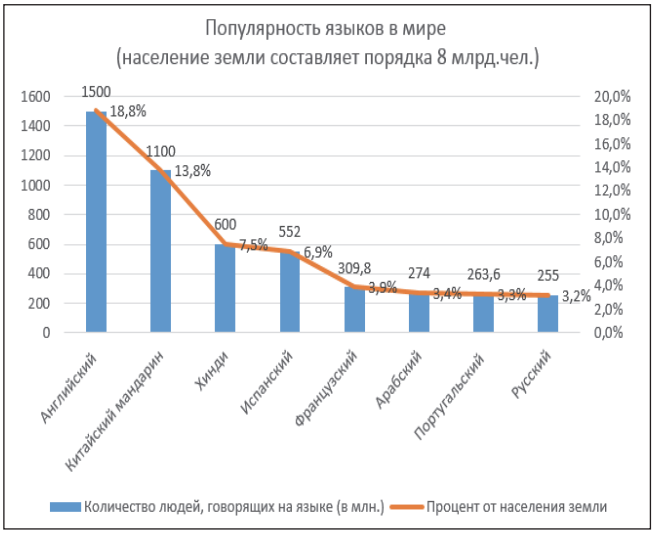


Рис. 2. Популярность языков в мире
(по данным международных справочников)

В настоящее время российским агентством Россотрудничество проводится множество мероприятий по всему миру по поддержке и продвижению русского языка [7; 8]. В течение 2023 года проведены и запланированы мероприятия национальных ассоциаций преподавателей русского языка и литературы. Например, научные конференции «СМИ и вызовы современного общества 2023» в университете г. Ниш (Сербия), «Русский язык на Кубе на современном этапе развития», «Русское языкознание на современном этапе: наследие и инновации» в Пекинском университете иностранных языков, а также круглые столы, семинары, концерты, посвященные русскому языку [7; 8].

Знание иностранных языков становится нормой для активных и целеустремленных людей. На сегодняшний день самым популярным признается английский язык. Он является ведущим в торговле и бизнесе, в образовании, науке и технике, в молодежной культуре. В связи с этим его можно назвать самым влиятельным языком в мире.

Рассмотрим некоторые примеры из разных сфер деятельности.

Журналистика

Знание иностранных языков для журналиста дает ему возможность работать в разных сферах, общаться с разной аудиторией. Журналисты присутствуют практически на всех крупных международных мероприятиях, где рабочим языком, как правило, является английский. Не зная языка, на подобных мероприяти-

ях делать нечего, разве что объясняться языком жестов.

Маркетинг

Маркетинг – в настоящее время одна самых популярных профессий. Как было сказано выше, английский – это язык бизнеса. Зная английский, легче найти партнеров, клиентов по всему миру.

Маркетологам приходится обращаться к профессиональной литературе, которая во многих случаях издана на английском языке, и терминология в маркетинге имеет английские корни. Чтобы достичь профессиональных успехов, нужно быть уверенным в правильном понимании прочитанного, а для этого необходимо знание языка.

Авиация

Знания английского требуют и профессии, связанные с авиацией. И речь идет не только о сотрудниках, сопровождающих международные рейсы, но и о тех, кто работает на внутренних маршрутах. Воздушный транспорт тесно связан с туристической отраслью и перевозит пассажиров, которые могут не знать государственного языка страны. Английский язык считается языком международного туризма. На нем говорят во всех аэропортах мира. Поэтому объявления, звучащие на государственном языке страны в аэропортах и в самолетах, дублируются на английском языке.

Туризм

Сфера туризма и гостиничного бизнеса в России в последние десятилетия – одна из самых развивающихся. Большая часть зарубежных гостей может говорить на английском языке. Знание английского сотрудниками гостиничного бизнеса улучшает качество обслуживания, позволяет решать многие проблемы, возникающие в процессе работы с иностранными гостями: это и оказание помощи, и уборка номеров, и питание, и разрешение конфликтных ситуаций, и многое другое, повышая тем самым престиж отеля.

Информационные технологии

В профессиях, связанных с информационными технологиями, без знания английского языка работать будет проблематично, ведь на этом языке выходит вся справочная информация и документация по операционным системам, языкам программирования, а большая часть команд и функций в языках программирования основаны на английской лексике.

Кроме того, что иностранный язык очень важен в разных профессиях, знание английского для каждого человека позволяет «не потеряться», находясь в любой точке земного шара, даже если родным языком в стране не является английский. Выезжая за границу, туристы, чтобы чувствовать себя свободно, должны знать хотя бы минимальный набор фраз на общепринятом международном языке. Например, фразы, которые помогут ориентироваться в табло с информацией (*departures board*): *Flight No*, что означает 'номер рейса', *Destination* – 'место назначения', *Remarks/status* – 'статус рейса' и др.

Чтобы владеть иностранным языком, будь то английский, китайский или любой другой, его нужно изучать. Существуют разные точки зрения по поводу того, в каком возрасте нужно начинать изучение языков. Как правило, иностранный язык начинают изучать в начальных классах школы, затем продолжают в высших учебных заведениях. Есть мнения опытных преподавателей, что этот процесс нужно начинать в раннем возрасте, другие говорят о том, что раннее изучение иностранных языков может привести к логопедическим проблемам или путанице в языках. Единого мнения по этому поводу не выработано.

Всероссийский центр изучения общественного мнения ВЦИОМ в 2020 году провел опрос и выяснил отношение россиян к изучению иностранных языков [3]. Были опрошены люди в возрасте от 18 до 45 лет разных социальных слоев. Результаты опроса приведены на диаграмме (рис. 3).

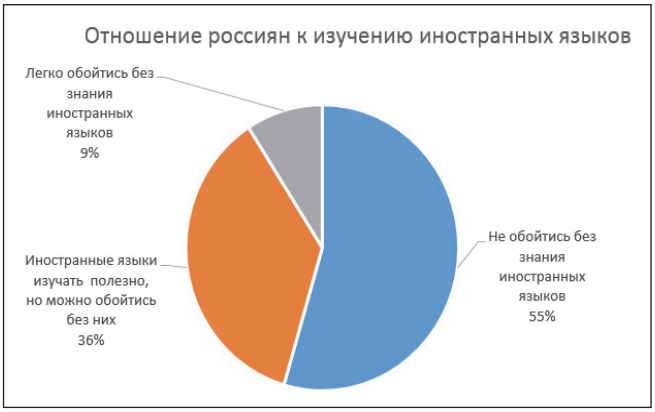


Рис. 3. Результат опроса общественного мнения

Главными преимуществами владения иностранным языком опрашиваемые считают возможность общения с иностранцами, поездок за границу, использование знаний в работе.

Подводя итоги, можно с уверенностью сказать, что если раньше знание иностранного языка было для многих роскошью, то теперь – это необходимость. Пользу от знания иностранных языков в современном мире трудно переоценить. Изучение иностранных языков является отличным интеллектуальным тренингом для нашего мозга, дает значительное преимущество при трудоустройстве во многих сферах деятельности и способствует карьерному росту, открывает доступ к зарубежным учебным заведениям и исследовательским программам, открывает возможности для общения с людьми по всему миру, расширяет границы путешествий.

Библиографический список

1. Колкер Б.Г. *Международный язык эсперанто*: полный учебник: полный учебник. Москва: Импэто, 2012.
2. *Ethnologue | Languages of the world*. Available at: https://www.ethnologue.com/
3. *ВЦИОМ. Новости*. Available at: https://wciom.ru/
4. *Государственный язык. Большая российская энциклопедия*. Available at: https://bigenc.ru/c/gosudarstvennyi-iazyk-875f10
5. *О государственном языке Российской Федерации*. Федеральный закон от 01.06.2005 N 53-ФЗ (последняя редакция). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/
6. *Statista – The Statistics Portal for Market Data, Market Research and Market Studies*. Available at: https://www.statista.com/
7. *Россотрудничество*. Available at: https://rs.gov.ru/news/meropriyatiya-po-podderzhke-i-prodvizheniyu-russkogo-yazyka-prohodyat-po-vsemu-miru/
8. *График мероприятий национальных ассоциаций преподавателей русского языка и литературы на 2023 г.* Министерство иностранных дел Российской Федерации. Available at: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/humanitarian_cooperation/1873629/

References

1. Kolker B.G. *Mezhdunarodnyj yazyk `esperanto*: polnyj uchebnik: polnyj uchebnik. Moskva: Imp`eto, 2012.
2. *Ethnologue | Languages of the world*. Available at: https://www.ethnologue.com/
3. *VCIOM. Novosti*. Available at: https://wciom.ru/
4. *Gosudarstvennyj yazyk. Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: https://bigenc.ru/c/gosudarstvennyi-iazyk-875f10
5. *O gosudarstvennom yazyke Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 01.06.2005 N 53-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_53749/
6. *Statista – The Statistics Portal for Market Data, Market Research and Market Studies*. Available at: https://www.statista.com/
7. *Rossotrudnichestvo*. Available at: https://rs.gov.ru/news/meropriyatiya-po-podderzhke-i-prodvizheniyu-russkogo-yazyka-prohodyat-po-vsemu-miru/
8. *Grafik meropriyatij nacional'nyh associacij prepodavatelej russkogo yazyka i literatury na 2023 g.* Ministerstvo inostrannyh del Rossijskoj Federacii. Available at: https://www.mid.ru/ru/foreign_policy/humanitarian_cooperation/1873629/

Статья поступила в редакцию

УДК 811.161.1'367.634

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-448-452

Li Lianmei, *postgraduate, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: 154965726@qq.com*

PROPER SYNTACTIC PROPERTIES OF THE CONJUNCTION "KHOT'… KHOT'"... AND ITS SEMANTICS. The article deals with syntactic properties of the separating conjunction *khot'… khot'… .* They are conditioned by lexico-syntactic means, which are not included in the minimal (i.e. morphological-syntactic) composition of the construction (common member + composed word-forms), organised by this or that non-separate conjunction. The syntactic means proper include propagators of composed word-forms, generalising elements, differentiators and qualifiers, as well as various indicators of the exhaustiveness of the series. The turn to the analysis of the syntactic properties of the *khot'… khot'…* is dictated by the necessity to clarify some aspects of the constructive properties of this conjunction, which

cannot be explained to the full extent exclusively within the framework of the minimal composition of the construction organised by it. As a result of the research, the article reveals, in particular, the lack of interaction of the organised *khot'… khot'…* construction with modal qualifiers and qualitatively temporal differentiators. All this should be taken into account in further methodical descriptions of the conjunction of *khot'… khot'…* .

Key words: **syntax, conjunction, construction, constructive properties, syntactic series**

Ли Ляньмэй, *аспирант, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, E-mail: 154965726@qq.com*

СОБСТВЕННО СИНТАКСИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СОЮЗА «ХОТЬ… ХОТЬ…» И ЕГО СЕМАНТИКА

В статье рассматриваются собственно синтаксические свойства разделительного союза *хоть… хоть…* . Они обусловливаются такими лексико-синтаксическими средствами, которые не входят минимальный, т. е. морфолого-синтаксический, состав конструкции (общий член + сочиненные словоформы), организованной тем или иным неодноместным союзом, в том числе и *хоть… хоть…* . К собственно синтаксическим средствам относятся распространители сочиненных словоформ, обобщающие элементы, дифференциаторы и уточнители, а также различные показатели исчерпанности ряда. Обращение к анализу собственно синтаксических свойств *хоть… хоть…* продиктовано необходимостью уточнить некоторые аспекты конструктивных свойств данного союза, которые нельзя объяснить в полной мере исключительно в рамках минимального состава организуемой им конструкции. В результате проведенного исследования в статье выявлено, в частности, отсутствие взаимодействия организуемой *хоть… хоть…* конструкции с модальными уточнителями и качественно временными дифференциаторами. Все это необходимо учитывать при дальнейших методологических и методических описаниях союза *хоть… хоть…* .

Ключевые слова: **синтаксис, союз, конструкция, конструктивные свойства, синтаксический ряд**

Современная лингвистика характеризуется повышенным интересом к исследованию служебных лексем, ибо они являются такой же неотъемлемой частью языковой системы, как и знаменательные [1–6]. Развитие компьютерной лингвистики, появление объемных баз текстовых данных, таких как «Национальный корпус русского языка» [7], предоставило специалистам большие возможности в получении точечных данных по самым даже единичным языковым фактам, которые распространены прежде всего в сфере незнаменательной лексики. В связи с этим целью настоящей статьи является описание собственно синтаксических свойств союза *хоть… хоть…*, а ее актуальность определяется современными принципами «интегральности лингвистических описаний» [1, с. 33], которые предусматривают разноаспектное описание отдельно взятых лексем, в том числе и служебных, с целью их максимально полного представления в словарях различных типов.

Союз *хоть… хоть…* является полноправным разделительным союзом, но до сих пор исследован в недостаточной мере. Практически нет специальных работ, посвященных именно ему, хотя потребность в них вполне очевидна. Не уточнены, например, частные семантико-синтаксические особенности *хоть… хоть…*: его рассматривают то как уступительно-разделительный, то как соединительно-разделительный, то как разделительно-пояснительный (см.: [8, с. 480–481; 9, с. 622; 10, с. 69] и др.). Есть также точка зрения, что соединение *хоть… хоть…* – не союз, а повторяющаяся союзная частица «хоть» [11, с. 177]. Что касается этого утверждения, то оно верно в том плане, что необходимо различать собственно союз *хоть… хоть…* и дистрибутивный повтор частицы «хоть». В первом случае имеют место ряды соположенных словоформ, находящихся в отношениях верхнего и нижнего семантического предела (см. далее примеры в тексте), в то время как при повторе частицы «хоть» отношения между рядами имеет присоединительный характер, а указанные семантические отношения между членами ряда отсутствуют, как, например, в следующем случае:

Надо *было во что бы то ни стало, не дожидаясь очередной бани,* ***хоть*** *немного помыться,* ***хоть*** *немного постирать...* [Василий Гроссман. Все течет (1955–1963) // «Октябрь», 1989].

Попытка комплексного исследования *хоть… хоть…* была предпринята в работе Завьялова В.Н., Ли Ляньмэй [12]. Однако основной упор в ней был сделан на описании морфолого-синтаксических свойств данного союза, обусловленных непосредственно морфологическим составом сочиненных им словоформ, в то время как его собственно синтаксические особенности были затронуты лишь в общих чертах. Этими факторами обусловливается конкретная задача настоящей статьи, заключающаяся в уточнении семантико-синтаксических свойств союза *хоть… хоть…* на основе анализа взаимодействия минимального состава организуемой им конструкции с расширенным, а также сопоставление их со свойствами других разделительных союзов.

В нашей работе мы опираемся на методологические принципы Дальневосточной синтаксической школы, разработанные для многоаспектного описания служебных слов русского языка (см.: [13; 14]). Они предусматривают анализ контекстов, в которых употреблено то или иное служебное слово, чтобы определить его семантико-синтаксические и коммуникативно-прагматические связи – как с ближайшим (морфолого-синтаксическим), так и периферийным (собственно синтаксическим) окружением. На основе полученных данных создается лексикографический портрет исследуемого служебного слова, который позволяет судить о нем во всей полноте его категориальных свойств (см.: [3; 6]). Исходя из этого, теоретическая значимость настоящей статьи заключается в последовательном употреблении в ней понятийно-терминологической системы, применяемой представителями Дальневосточной синтаксической школы при описании союзов. В данном случае это следующие ключевые понятия: *союзная конструкция, конструктивные свойства союза, синтаксический ряд, морфолого- и собственно синтаксические свойства союза* [6, с. 140–145].

Эмпирической базой исследования являются примеры из естественного языка, представленные в публицистических и художественных текстах современного русского языка. Конкретные **языковые факты** получены с помощью «Национального корпуса русского языка» [7] (далее – НКРЯ).

Понятие морфолого-синтаксических и собственно синтаксических свойств союза (как и конструктивных свойств в целом) было разработано А.Ф. Прияткиной (см.: [15, с. 28–38; 16, с. 38–112]). К собственно синтаксическим средствам, согласно А.Ф. Прияткиной, относятся, в частности, «частицы, местоимения, модальные слова, слова-связки, корреляты (и прочие служебные полуслужебные лексемы)» [15, с. 28–29], т. е. все то, что может выявить дополнительное синтаксическое значение той или иной союзной конструкции.

Распространение членов ряда и их количественный состав

Союз *хоть… хоть…* организует синтаксические структуры открытого типа, поэтому количество его компонентов, воспроизводимых в процессе речи, потенциально безгранично и зависит от коммуникативной ситуации и коммуникативных задач, стоящих перед говорящим. Так, в НКРЯ нами зафиксировано шестикомпонентное употребление:

С тех пор я – ***хоть*** *в городе,* ***хоть*** *в селе,* ***хоть*** *в России,* ***хоть*** *за рубежом,* ***хоть*** *летом,* ***хоть*** *зимой – обутку-то хорошо потрясу, прежде чем обуться.* [Виктор Астафьев. Последний поклон (1968–1991)].

Однако наиболее частотными являются двух- трехкомпонентные употребления.

Члены сочиненного союзом *хоть… хоть…* ряда могут быть одиночными (1) или распространенными (2), т. е. иметь при себе различные синтаксические группы (словосочетания, обособленные обороты, придаточные предложения и др.). В этом случае в структуре ряда оказывается такое сочетание словоформ:

Да я и то, и то могу, мне без разницы, ***хоть*** *на завод,* ***хоть*** *в колхоз, шофера всюду нужны, а я шофер экстракласса.* [Олег Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней // «Октябрь», 2001], *Перфекционизм и позже часто мешал Фадееву – взять* ***хоть*** *«Молодую гвардию»,* ***хоть*** *«Черную металлургию»,* ***хоть*** *«Удэге».* [В.О. Авченко. Фадеев (2017)];

2) ***Хоть*** *в старой трансформаторной подстанции ночуй – в кладке фундамента там есть большая трещина, –* ***хоть*** *в брошенной на зиму лачуге бомжей возле свалки, повсюду ночью холодно, и на снегу следы ясно видны.* [Афанасий Мамедов, Исаак Милькин. Самому себе (2003) // «Октябрь», 2002], *Скрывайся себе укромно –* ***хоть*** *в глубинах Алатырского моря…,* ***хоть*** *в глубинах пронзительно-синей, с воланами из белоснежных кружев, Ладоги-Нево,* ***хоть*** *в голубых водах фонтанов, отринувших повиновение, волшебно восставших, взрастивших мощь свою тысячекратно – фонтанов золотого Петергофа!* [Марина Палей. Дань саламандре (2008)].

Однако если элиминировать подобные ряды до минимально достаточного морфолого-синтаксического состава, то принципиальных отличий их в семантике от распространенных не будет. Ср.:

Хоть *в подстанции ночуй,* ***хоть*** *в лачуге; Скрывайся себе укромно –* ***хоть*** *в глубинах Алатырского моря,* ***хоть*** *в глубинах Ладоги-Нево,* ***хоть*** *в водах фонтанов.*

Распространение членов ряда и их количественный состав в конструкции с *хоть… хоть…* ничем не отличается от распространения конструкций с другими разделительными союзами и в целом от конструкций с союзами открытых синтаксических структур.

Факультативные члены ряда

Факультативные члены ряда не входят напрямую в союзную конструкцию, однако привносят в нее дополнительные семантические оттенки. К таковым относятся: 1) обобщающий элемент, 2) темпоральный детерминант, 3) уточнители и дифференциаторы, 4) показатели исчерпанности ряда.

Обобщающий элемент. Функция обобщающего элемента состоит «в указании на смысловое подобие сочиненных элементов, реальных и потенциальных, иначе – в указании на принадлежность их к одному множеству» [17, с. 18]. В широком понимании обобщающий элемент соотносим с понятием «обобщающее слово», однако в синтаксисе конструкций, как мы полагаем, он ему не тождествен, потому что рассматривается в нем как составная часть всей линейной цепи, заданной союзом *хоть… хоть…*, тогда как обобщающее слово (или слова) вполне самодостаточны в плане их методологического описания.

Обобщающий элемент создается словоформами, которые своим содержанием словно бы «прогнозируют» наличие того или иного сочинительного ряда, в том числе и с союзом *хоть... хоть...*. При этом в отношении членов ряда может создаваться семантика уступки (*всё равно что*) (1) или родовидовой отнесенности (*биологического существа, помещениям разной величины*) (2):

1) – *Возьми что-нибудь,* ***все равно что****,* ***хоть*** *банку,* ***хоть*** *книжку.* [Андрей Клепаков. Опекун // «Волга», 2016];

2) *Дошло до того, что каждый при желании мог иметь потомство от себя и произвольного* ***биологического существа****,* ***хоть*** *любимой собаки,* ***хоть*** *дорогого сердцу кактуса.* [А.И. Слаповский. 100 лет спустя. Письма нерожденному сыну // «Волга», 2009], *При том что это одинаково применимо к* ***помещениям разной величины*** *–* ***хоть*** *к монашеской келье,* ***хоть*** *к тюремной камере.* [Сергей Шикера. Выбор натуры // «Волга», 2014].

Семантика уступки, эксплицированная с помощью обобщающего элемента «всё равно что», указывает на то, что она является частью общей семантики конструкции с союзом *хоть… хоть…*, что подтверждает выводы исследователей (см., например: [9, с. 622]).

Обобщающий элемент, как правило, располагается в препозиции ряда, но может быть и в постпозиции:

Они ее по щекам шлепают, нашатырь к физиономии сонной подносят, тормошат, ***хоть*** *рассмешить пытаются,* ***хоть*** *разозлить,* ***все впустую****.* [Александр Снегирев. Вера (2015)].

Темпоральный детерминант

Под темпоральным детерминантом понимаются кванторные слова – наречия и предложно-падежные словоформы со значением времени (см.: [18; 19; 20] и др.). Они задают синтаксическому ряду семантику повторяемости (1) или длительности (2). В первом случае могут быть задействованы лексические средства и их аналоги «каждый день», «попеременно», «ежедневно», «иногда», и др., а во втором – «все время», «любое время», «всегда» и др.:

1) *Непременно кто-нибудь* ***ежедневно*** *у него обедал,* ***хоть*** *два,* ***хоть*** *один только гость, но без гостей и за стол не садились.* [Ф.М. Достоевский. Братья Карамазовы (1880)], *Я вот иногда смотрю на нее и думаю: странная-то странная, а* ***иногда*** *такое скажет –* ***хоть*** *стой,* ***хоть*** *падай, что называется, не в бровь, а в глаз!* [Анна Дубчак. Ираидин пансион (2005)];

2) – *Он* ***всегда*** *суется не в свое дело,* ***хоть*** *бей его,* ***хоть*** *ругай, – начинала хозяйка свои жалобы.* [Максим Горький. В людях (1915–1916)], *Кривизна Вселенной знакома каждому* ***со дня рождения****:* ***хоть*** *скройся в пещеру,* ***хоть*** *залезь под кровать* ***—*** *тебе не уйти от звезд, ты все равно живешь в своей Галактике.* [Евгений Велтистов. Рэсси – неуловимый друг (1971)], *Рубиновый огонь светил сквозь все слои контента так ярко, что его невозможно было не заметить, где бы ни моталось* ***в это время*** *внимание —* ***хоть*** *на линии Зигфрида,* ***хоть*** *на далеких экзопланетах,* ***хоть*** *в первом ряду идущей на Дария македонской фаланги.* [Виктор Пелевин. Любовь к трем цукербринам (2014)].

Уточнители и дифференциаторы

Уточнители и дифференциаторы синтаксически выделяют один из членов сочинительного ряда (см.: [16, с. 55–58]). Под уточнителями понимаются неполнозначные слова, выступающие в данной функции, а под дифференциаторами – полнозначные.

В функции уточнителей в конструкциях с сочинительными союзами могут употребляться частицы, а также модальные и вводные слова. Уточнители различают члены ряда в том или ином субъективно-оценочном плане. В качестве уточнителей при членах ряда с союзом *хоть… хоть…* выступают, главным образом, акцентирующие частицы «даже», «вообще», «совсем», «просто (так)» и др.:

И сам не имеет наработанных до автоматизма ударов – ***хоть*** *ногами,* ***хоть даже*** *руками.* [Слово о «высокой ноге» // «Боевое искусство планеты», 2004.03.11]; *Эту хоть в куклу одевать заботятся, притом что ее* ***хоть*** *одевай,* ***хоть совсем*** *не одевай.* [Олег Сон. Записные тетради // «Волга», 2013]; Его [Параджанова]; *Это бы я тоже так-то женился, разводился, а потом бы посылал к приятелям, – делайте, мол, что хотите,* ***хоть*** *женитесь,* ***хоть просто так*** *содержите.*

Модальные и вводные слова в качестве уточнителей членов ряда с союзом *хоть… хоть…* нами не зафиксированы. В этом отношении его собственно синтаксические свойства принципиально отличаются от свойств тех разделительных союзов, которые специализируются на выражении предположительности: *или*, *не то… не то…, то ли… то ли….* Для них взаимодействие с модальными уточнителями являются нормой. Ср.:

…Это все было не совсем правда, ***или****,* ***наверное****, даже не вся правда.* [Н.Н. Берберова. Железная женщина (1978–1980)]; *Она сказала, что Китти уехала куда-то далеко, в провинцию.* ***Может быть****, вышла замуж* ***не то*** *за аптекаря,* ***не то*** *за музыканта.* [П.Н. Краснов. От Двуглавого Орла к красному знамени (книга 1) (1922)]; *И тут я сделал,* ***видимо****,* ***то ли*** *звук радости,* ***то ли*** *движение, нарушившее вековой, как в Китае, уют стариковского чаепития.* [А.Ю. Колобродов. Игорь Тальков, «Ласковый май» и другие исторические события // «Волга», 2011].

Дифференциаторы репрезентируются наречными словоформами с *количественно-временно́й* и *качественно-временной* семантикой.

Количественно-временные дифференциаторы указывают на повторяемость событий, содержащихся в сочиненных союзом *хоть… хоть…* пропозициях («снова», «опять», «обратно» и др.), или на их неоднократность («порой», «иногда», «изредка» и др.), а также могут сообщать о том, что тот или иной член сочинительного ряда стал первым в цепи чередований:

– ***Снова хоть*** *с кичи,* ***хоть*** *с зоны уйду, легаши позорные.* [Владимир Черкасов. Черный ящик (2000)]; *Убирайте ево от меня, надоел хуже горькой редьки, везите куда угодно,* ***хоть*** *в ЛТПу,* ***хоть обратно*** *в колонию – он туда только и принадлежит.* [Виктор Астафьев. Печальный детектив (1982–1985)]; *Сибежская излучина не представляла особенного удобства в сравнении с любым другим участком реки,* ***хоть*** *прямым,* ***хоть*** *выгнутым* ***наоборот****, к западу.* [Г.Н. Владимов. Генерал и его армия (1994)].

Качественно-временные дифференциаторы указывают на то, что событие, обозначенное тем или иным членом ряда, является неочевидным в плане его возникновения («вдруг», «внезапно», «неожиданно» и др.). Подобные дифференциаторы в конструкциях, организованных союзом *хоть… хоть…*, нами не зафиксированы, но они свободно употребляются, например с союзом *то… то…*:

Часы тоже тикали неравномерно: ***то*** *торопились ужасно,* ***то вдруг*** *замедляли ход и становились почти неслышными.* [И. Грекова. На испытаниях (1967)]; *Прогнала Жору по всем разделам –* ***то*** *в пределах одной темы подряд,* ***то внезапно*** *перескакивая в совершенно другие области.* [Юрий Кашкин. Сельский учитель. Год первый // «Ковчег», 2012]; *Блестящие рисунки Лосенко,* ***то*** *пышно-декоративные,* ***то неожиданно*** *интимные, долгое время пролежали во французском отделе Эрмитажа.* [Академия трех знатнейших художеств. Из прошлого (12.01.1939) // «Советское искусство». № 6 (586), 1939] (см.: [21, с. 30–31]).

Показатели исчерпанности ряда

Количество членов ряда в конструкции с союзом *хоть… хоть…*, как мы уже отмечали, синтаксически не регламентировано, однако существуют специальные лексические средства, которые указывают на их исчерпанность в коммуникативно-прагматическом плане. В качестве таковых выступают: 1) цетера и ее аналоги, 2) замыкающие компоненты союза. Понятие «цетера» (от лат. *etc., et cetera*, т. е. *…и так далее, и тому подобное*) сформулировал и обосновал Е.Ф. Троицкий [22]. Он определил ее как «компонент сочинительной конструкции типа *так далее*, который указывает на наличие в описываемой ситуации элементов множества, подобных названным, в сочиненных элементах» [22, с. 10]. Цетера как самостоятельная языковая единица включена в число «структурных слов русского языка» [2]. Цетера формально несводима к другим членам союзного ряда, так как перед ней отсутствует компонент союзного соединения, но связана с ними отношением «указания на подобие» [22, с. 13], являющимся базовым компонентом ее значения (см. также: [23, с. 113]):

Спит, ***хоть*** *голоден,* ***хоть*** *сыт,* ***и т. д.*** [А.Т. Твардовский. Рабочие тетради (1957) // «Знамя», 1989].

Однако такие классические случаи употребления цетеры в конструкции с *хоть... хоть...* сравнительно редки. Значительно чаще имеет место употребление в функции аналога цетеры местоименных лексем «что», «кто», «другой», «такой», «как», «куда» и др., а также их комбинаций друг с другом и местоименной словоформой «то». В отличие от цетеры «так далее» они занимают позицию последнего члена синтаксического ряда, т. е. формально сводимы к нему, но при этом, как и цетера, указывают на подобие и возможность дальнейшего продолжения синтаксического ряда:

Хоть *я,* ***хоть кто другой****. Рядом пройду –* *и ты меня не увидишь.* [Борис Екимов. Фетисыч // «Новый Мир», 1996]; *А самое главное, что так в ментовке и будет,* ***хоть*** *полицией ее назови,* ***хоть как-то еще****.* [Даниил Корецкий. Менты не ангелы, но… (2011)]; *Остальные глинковцы, взирая на несчастье односельчан, готовы были идти* ***хоть*** *в колхоз,* ***хоть куда еще****, лишь бы их оставили жить в своих избах.* [С.М. Голицын. Записки уцелевшего (1980–1989)]; *Ежели двоих тянет друг к другу, то они все время случайно встречаются* ***хоть*** *у метро,* ***хоть*** *на ярмарке,* ***хоть где****.* [Михаил Анчаров. Самшитовый лес (1979)]; *Легко дышать, смотреть в разные стороны,* ***хоть*** *на запад,* ***хоть*** *на восток,* ***хоть куда*** *– война уже кончилась, не жди ниоткуда врага.* [М.А. Ботева. Огонь и огонь, и нельзя остыть // «Волга», 2011].

Цетера, как и ее аналоги, также характерна для синтаксических рядов открытых структур, поэтому ее функционирование во взаимодействии с *хоть… хоть…* является типовым.

В качестве замыкающих союзных компонентов могут использоваться некоторые союзные лексемы во взаимодействии с *хоть* или в качестве его полного функционального эквивалента.

Самым частотным является соединение «а хоть»:

А ей все равно, ***хоть*** *приказывай,* ***а хоть*** *проси, она все делает добротно: гости так гости – их потчевать надо.* [Юрий Азаров. Подозреваемый (2002)]; *Застыли, словно задумались, куда им лететь –* *то ли назад, в пусты-*

ню Сахару, то ли вперед, в открытое море и дальше, далеко-далеко, ***хоть*** *в Россию,* ***а хоть*** *в Китай…* [Вацлав Михальский. Весна в Карфагене (2001)]; *Чемоданов, который на боевой игре, невзирая на лица, чесал всякого* ***– хоть*** *посла,* ***хоть*** *наркома,* ***а хоть*** *и самого вождя,* ***–*** *скоро забил первый шар: один – ноль.* [Гузель Яхина. Дети мои (2018)].

Возможно также соединение *а иной (другой) раз*:

– *Ну, слушайте же дальше* ***–*** *у меня метод экономить деньги такой: я каждый день* ***хоть*** *десять рублей,* ***хоть*** *пять,* ***а иной раз*** *и двадцать-тридцать прячу в разные тайники и про них забываю.* [Евгения Пищикова. Пятиэтажная Россия (2007) // «Русская Жизнь», 2008].

Замыкающий компонент с опорным элементом «а» эксплицирует сопоставительный лексико-синтаксический характер отношений между сочиненными союзом *хоть… хоть…* словоформами. Данное явление также характерно и для других разделительных союзов, как и для союзов открытых синтаксических структур в целом:

Хоть ты зимой на снегу ночуй, на шинели ***или*** *наломав веток,* ***а то и*** *прямо на снегу…* [А.А. Бушков. Дверь в чужую осень (сборник) (2015)]; *Мама Иванушки была* ***не то*** *глупая,* ***а может****, скупая, и не умела шить мужу подштанники.* [Юрий Петкевич. Явление ангела (2001)]; *Мыло получалось вязкое и клейкое, шибало в нос грушевой эссенцией;* ***то*** *совсем не мылилось,* ***а другой раз*** *чуть смочишь водой, весь кусок размокал в кисель...* [В.Ф. Панова. Времена года. Из летописей города Энска (1953)].

Это явление можно интерпретировать в плане характеристики морфолого-синтаксической структуры разделительных союзов в целом, а именно: двухместное построение, образованные повторением основных компонентов, является их исходной (или словарной) формой, как и у *хоть… хоть…*, а все случаи употребления с замыкающими компонентами – это ее позиционные реализации (см.: [24, с. 62]).

Анализ собственно синтаксических свойств союза *хоть… хоть…* показал, что, с одной стороны, *хоть… хоть…* ведет себя как обычный союз открытых синтаксических структур. Морфолого-синтаксический состав организуемой им конструкции может распространяться различными словоформами, а также сопровождаться обобщающими элементами, уточнителями и дифференциаторами, различными показателями исчерпанности ряда (цетерой, ее аналогами, замыкающими компонентами). Но, с другой стороны, выявлено, что синтаксический ряд с *хоть… хоть…* не взаимодействует с модальными уточнителями и качественно временными дифференциаторами, в то время как с первыми свободно употребляются союзы *или*, *не то… не то…* и *то ли… то ли…*, а со вторыми – союз *то… то….*

Таким образом, можно сделать главный вывод, заключающийся в том, что, несмотря на модальную семантику структурного компонента «хоть» (**хотеть*), общая семантика конструкции с союзом *хоть… хоть…* предполагает наличие в ней прежде всего реальных и прогнозируемых событий, которые подаются, согласно той или коммуникативной ситуации, как обязательно существующие в верхнем или нижнем и семантических пределах (*Приезжай* ***хоть*** *сегодня,* ***хоть*** *завтра*). Но при этом семантика конструкции допускает и определенную уступительность в отношении выбора альтернатив, предлагаемых говорящим слушающему, о чем сигнализирует употребления в качестве обобщающего элемента лексических средств уступительного порядка (*Приезжай* ***хоть*** *сегодня,* ***хоть*** *завтра* – ***все равно когда***). В этом заключается главная научная новизна проведенного исследования. Полученные результаты имеют также практическую значимость. На них можно опираться при дальнейшем изучении средств разделительной связи русского языка, а также при описании синтаксических рядов как таковых.

Полагаем, что цель, поставленная в настоящей статье, достигнута, и нами получены новые данные, которые будут способствовать дальнейшему интегральному описанию союза *хоть… хоть…* .

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Основные принципы и понятия системной лексикографии. *Языковая картина мира и системная лексикография*. Москва, 2006: 33–74.
2. *Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова*. Москва, 2002.
3. Стародумова Е.А., Завьялов В.Н., Шереметьева Е.С. и др. *Служебные слова в лексикографическом аспекте*. Владивосток, 2017.
4. Инькова О.Ю. Количественный метод анализа коннекторов: «портрет» русского союза или в надкорпусной базе данных коннекторов. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*. Москва, 2020; Выпуск 19 (26): 372–386.
5. *Прагматические маркеры русской повседневной речи:* словарь-монография. Санкт-Петербург, 2021.
6. Стародумова Е.А., Завьялов В.Н., Шереметьева Е.С. и др. *Лексикографические портреты служебных слов*. Владивосток, 2022.
7. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru
8. *Русская грамматика*. Москва. 1982; Т. 2.
9. *Словарь русского языка*. Москва, 1988; Т. 4.
10. Пятницкий В.Д. Конструкции с союзами *что...что* и *хоть...хоть* в русском языке. *Русский язык в школе*. 2009; № 9: 66–70.
11. Кручинина И.Н. *Структура и функции сочинительной связи в русском языке* Москва, 2009.
12. Завьялов В.Н., Ли Ляньмэй. Морфолого-синтаксические свойства союза ХОТЬ… ХОТЬ… и его семантика. *Научный диалог*. 2022; Т. 11, № 4: 29–45.
13. Шереметьева Е.С. Описание служебных слов в концепции Дальневосточной синтаксической школы и грамматика конструкций. *Вестник Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы*. 2014; № 4: 19–21.
14. Милянчук Н.С., Петрова Т.И., Шереметьева Е.С. Русская филология в Дальневосточном федеральном университете. *Мир русского слова*. 2020; № 3: 114–120.
15. Прияткина А.Ф. *Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции)*. Владивосток, 2007.
16. Прияткина А.Ф. *Русский язык. Синтаксис осложненного предложения.* Москва, 2019.
17. Троицкий Е.Ф. *Равноправные компоненты сочинительной конструкции.* Смоленск, 1988.
18. Храковский В.С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация. *Типология итеративных конструкций*. Санкт-Петербург, 1989.
19. Зельдович Г.М. *Временные квантерные наречия.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Харьков, 1999.
20. Грибещенко О.А. *Темпоральные детерминанты в предложениях спрягаемо-глагольного класса: системный и функциональный аспекты*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2008.
21. Завьялов В.Н. *Союз «ТО…ТО…» как объект лексикографического портретирования*. Хабаровск, 2018.
22. Троицкий Е.Ф. *Компоненты сочинительной конструкции и их взаимоотношения.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1990.
23. Левченкова А.А. *Типы выражения семантической однородности в сочинительных конструкциях с цетерой*. Диссертация … кандидата филологических наук. Смоленск, 2015.
24. Завьялов В.Н. Об исходной форме союза. *Русский язык в школе.* 2008; № 7: 59–62.

References

1. Apresyan Yu.D. Osnovnye principy i ponyatiya sistemnoj leksikografii. *Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya*. Moskva, 2006: 33-74.
2. *Ob`yasnitel'nyj slovar' russkogo yazyka: Strukturnye slova*. Moskva, 2002.
3. Starodumova E.A., Zav'yalov V.N., Sheremet'eva E.S. i dr. *Sluzhebnye slova v leksikograficheskom aspekte*. Vladivostok, 2017.
4. In'kova O.Yu. Kolichestvennyj metod analiza konnektorov: «portret» russkogo soyuza ili v nadkorpusnoj baze dannyh konnektorov. *Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii*. Moskva, 2020; Vypusk 19 (26): 372-386.
5. *Pragmaticheskie markery russkoj povsednevnoj rechi:* slovar'-monografiya. Sankt-Peterburg, 2021.
6. Starodumova E.A., Zav'yalov V.N., Sheremet'eva E.S. i dr. *Leksikograficheskie portrety sluzhebnyh slov*. Vladivostok, 2022.
7. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: http://www.ruscorpora.ru
8. *Russkaya grammatika*. Moskva. 1982; T. 2.
9. *Slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1988; T. 4.
10. Pyatnickij V.D. Konstrukcii s soyuzami *chto...chto* i *hot'...hot'* v russkom yazyke. *Russkij yazyk v shkole*. 2009; № 9: 66-70.
11. Kruchinina I.N. *Struktura i funkcii sochinitel'noj svyazi v russkom yazyke* Moskva, 2009.
12. Zav'yalov V.N., Li Lyan'm`ej. Morfologo-sintaksicheskie svojstva soyuza HOT''… HOT''… i ego semantika. *Nauchnyj dialog*. 2022; T. 11, № 4: 29-45.
13. Sheremet'eva E.S. Opisanie sluzhebnyh slov v koncepcii Dal'nevostochnoj sintaksicheskoj shkoly i grammatika konstrukcij. *Vestnik Aziatsko-Tihookeanskoj associacii prepodavatelej russkogo yazyka i literatury*. 2014; № 4: 19-21.
14. Milyanchuk N.S., Petrova T.I., Sheremet'eva E.S. Russkaya filologiya v Dal'nevostochnom federal'nom universitete. *Mir russkogo slova*. 2020; № 3: 114-120.
15. Priyatkina A.F. *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintaksicheskie svyazi i konstrukcii).* Vladivostok, 2007.
16. Priyatkina A.F. *Russkij yazyk. Sintaksis oslozhnennogo predlozheniya.* Moskva, 2019.
17. Troickij E.F. *Ravnopravnye komponenty sochinitel'noj konstrukcii.* Smolensk, 1988.
18. Hrakovskij V.S. Semanticheskie tipy mnozhestva situacij i ih estestvennaya klassifikaciya. *Tipologiya iterativnyh konstrukcij.* Sankt-Peterburg, 1989.
19. Zel'dovich G.M. *Vremennye kvantornye narechiya*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Har'kov, 1999.
20. Gribeschenko O.A. *Temporal'nye determinanty v predlozheniyah spryagaemo-glagol'nogo klassa: sistemnyj i funkcional'nyj aspekty*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Rostov-na-Donu, 2008.

21. Zav'yalov V.N. *Soyuz «TO…TO…» kak ob`ekt leksikograficheskogo portretirovaniya*. Habarovsk, 2018.
22. Troickij E.F. *Komponenty sochinitel'noj konstrukcii i ih vzaimootnosheniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1990.
23. Levchenkova A.A. *Tipy vyrazheniya semanticheskoj odnorodnosti v sochinitel'nyh konstrukciyah s ceteroj*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Smolensk, 2015.
24. Zav'yalov V.N. Ob ishodnoj forme soyuza. *Russkij yazyk v shkole*. 2008; № 7: 59-62.

Статья поступила в редакцию 11.12.23

УДК 81.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-452-456

Chen Yu, *postgraduate, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 865388173@qq.com*
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*

COMMON AND DIFFERENT IN SCIENTIFIC APPROACHES TO ADVERTISING TEXT IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS. The article is devoted to the study of scientific approaches to the text of Russian and Chinese advertising. The authors describe the history of the emergence and development of advertising text in the context of Russian and Chinese languages. The study revealed both similar and different features of advertising that are characteristic of both languages. It is argued that in advertising texts in Russian and Chinese, representative speech acts play a special role, allowing them to convincingly express ideas and attract consumers. It has been proven that Russian advertising text is based on directives and commissions, which gives it a more direct and convincing character. Chinese advertising text is full of emotional and evaluative acts and symbolic images that reflect the traditions and culture of China. A synchronous and comparative analysis of scientific approaches to Russian and Chinese advertising texts made it possible to identify the main approaches to the subject of study, which are based on the identification of culturally determined features depending on the type of language at the structural, semiotic, pragmatic and semantic language levels.

Key words: **Chinese language, Russian language, advertising text, Chinese advertising, Russian advertising**

Чэнь Юй, *аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: 865388173@qq.com*
А.А. Миронова*, д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: amiron_rus@mail.ru*

ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ К РЕКЛАМНОМУ ТЕКСТУ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Статья посвящена исследованию научных подходов к тексту русской и китайской рекламы. Авторы описывают историю появления и становления рекламного текста в контексте русского и китайского языков. В ходе исследования выявлены как схожие, так и различные черты рекламы, свойственные обоим языкам. Аргументируется, что в рекламных текстах на русском и китайском языках репрезентативные речевые акты играют особую роль, позволяя убедительно выразить идеи и привлечь потребителя. Доказано, что русский рекламный текст опирается на директивы и комиссивы, что придает ему более непосредственный и убедительный характер. Китайский рекламный текст насыщен эмоционально-оценочными актами и символическими образами, которые отражают традиции и культуру Китая. Синхронно-сопоставительный анализ научных методов к русскому и китайскому рекламному тексту позволил выявить основные подходы к предмету изучения, в основе которых лежит выявление культурно обусловленных особенностей в зависимости от типа языка на структурном, семиотическом, прагматическом и семантическом языковых уровнях.

Ключевые слова: **китайский язык, русский язык, рекламный текст, китайская реклама, русская реклама**

Реклама в рамках рыночной экономики представляет собой область, богатую возможностями для исследования языка и представляет интерес как объект анализа развития современного языкового материала. Рекламные тексты обладают необычной лексикой, особенностями стилистики и грамматики, которые не только информируют о продукте или услуге, но и отражают социокультурные характеристики и вкусы целевой аудитории.

Растущее торговое сотрудничество между Китаем и Россией подтверждает важность Китая в качестве главного торгового партнера России. Это связано с географическим положением двух стран, разнообразием товаров и услуг, а также развитием экономического сотрудничества. Межкультурное взаимодействие является уникальным и интересным перекрестком языков и способов мировосприятия. В контексте рекламных текстов это взаимодействие становится еще более видимым, поскольку эти тексты воспринимаются по-разному представителями разных языковых общностей. Каждый язык имеет свои уникальные грамматические и лексические особенности, которые могут влиять на толкование и восприятие рекламных сообщений. Так, китайский язык играл значительную роль в формировании китайского характера и в создании глубоких различий между Китаем и всем остальным миром. С его множеством уникальных характеристик и древней историей он стал не только средством общения, но и отражением культурных, социальных и философских ценностей народа. Все это и обусловливает актуальность научного исследования вопроса.

Китайский язык имеет сложную систему письма с тысячами иероглифов, которые требуют глубокого изучения и понимания. Это создало языковую изоляцию, поскольку китайцы имели свою уникальную письменность, которая отличалась от системы письма в других частях мира. Эта изоляция также привела к сильному национальному самосознанию и чувству уникальности, что сформировало особый китайский характер. Вопреки активному процессу «вестернизации», китайский язык и культура все еще сохраняют свою индивидуальность и отличаются от западных языков и обществ.

Некоторые исследователи отмечают, что китайское мышление обладает конкретно-символической структурой, что отличает его от абстрактно-понятийного подхода, присущего другим культурам. Такое отличие указывает на то, что китайцы в своем мышлении активно используют конкретные символы и знаки для представления и организации своих мыслей и идей. Этот особенный подход может иметь важное влияние на культурные и социальные аспекты китайского общества и отразиться в различных сферах, таких как язык, искусство, философия и образование.

Цель – квалифицировать имеющиеся научные подходы к рекламному тексту в современном русском и китайском языкознании. В связи с этим ставятся задачи: выявить особенности научных работ, посвященных анализу рекламного текста в современной лингвистике двух стран, показать динамику интереса к языку рекламы, проанализировать общие и различные черты (функции, структуру, языковые маркеры) в рекламных текстах, которые становятся объектом и предметом рассмотрения ученых России и Китая.

Для решения поставленных задач продуктивными стали такие методы исследования, как описательный и статистический.

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые систематизируются методологические основания описания научного текста в двух лингвистических традициях.

Теоретическая значимость диктуется тем, что в целом использование многостороннего подхода в сопоставительном исследовании рекламных текстов на русском и китайском языках поможет обнаружить и понять различия и сходства в стиле, содержании и стратегиях, применяемых в рекламе на разных языках. Практическая значимость определяется тем, что результаты могут быть полезны для разработки эффективных рекламных кампаний и адаптации сообщений под конкретную культурную среду и языковые особенности.

История рекламных текстов в русском и китайском языках продолжает развиваться и совершенствоваться, а рекламные тексты остаются важным инструментом воздействия наших потребностей и предпочтений в мире коммерции.

В России до 1862 года доступ к рекламе для частной прессы был ограничен. В результате Октябрьской революции в 1917 году реклама в России претерпела изменения и стала приобретать агитационный и пропагандистский оттенок, поскольку ее истинное назначение не соответствовало идеологии коммунистического режима.

С 1917 года до 1991 года Российская Федерация была частью Советского Союза, который имел монопольное положение в экономике и контролировал все аспекты жизни населения, включая рекламу. Реклама в Советском Союзе была тесно связана с государственной идеологией и имела двойную цель – пропагандировать коммунистические ценности и продвигать товары и услуги, соответствующие принципам социалистической экономики. Одной из основных функций рекламы было убеждение населения в превосходстве социалистической системы и привлечение внимания к продуктам, созданным в соответствии с идеологическими нормами. Таким образом, реклама играла существенную роль в формировании образа и представления о советском обществе и его ценностях.

После событий 1991 года, когда Советский Союз распался, и Российская Федерация обрела независимость, возникли новые возможности для развития рекламной индустрии. В этот период начался процесс реформирования российской экономики в сторону рыночной системы, что создало более открытую экономическую среду и обеспечило перспективы развития рекламы. Со временем и в последующие годы рекламная индустрия России продолжает активно развиваться, принимая все более разнообразные и инновационные формы. Это включает развитие таких направлений, как интернет-реклама, телевизионная и радиореклама, наружная реклама и другие виды рекламы.

Относительно существования китайской цивилизации изучение истории китайской рекламы предстает как новый предмет рассмотрения. Уже в династии Сун торговые заведения применяли в практике продаж знаки и лексику для предложения своих товаров. Расцвет рекламной индустрии отмечается в первой четверти XX века в Шанхае. Аудитории описывались преимущества как китайских, так и импортных товаров. После образования Китайской Народной Республики в 1949 году китайская рекламная отрасль столкнулась с серьезными изменениями и ограничениями. Новое правительство создает централизованную социалистическую экономику, что обусловливает отсутствие коммерческого соперничества, т. е. нет причины для функционирования коммерческой рекламы как таковой.

Коммунистический взгляд на рекламу относится к теоретическим концепциям, которые разрабатывали Карл Маркс и Владимир Ленин. По их мнению, реклама рассматривается как негативное проявление капиталистической системы, где она считается результатом недостаточной способности удовлетворить потребности людей и несоразмерности между производством и потреблением.

В Китае, несмотря на отсутствие официальной философии рекламы, правительство страны не придерживается идеологии марксистов-ленинистов в этой области. Вместо этого китайские лидеры скорее придерживаются принципа Мао Цзэдуна, который заключается в стремлении «во что бы то ни стало сократить стоимость, увеличить производительность и стимулировать продажи» [1]. Они делают главный упор на достижение эффективности и улучшение результативности в сфере экономики и бизнеса.

В период Культурной революции (1966–1976) коммерческая реклама была почти полностью запрещена в Китае. Во время этого периода государство придавало большое значение идеологической чистоте и отвергало идею потребительского общества, считая ее противоречащей основным принципам коммунизма. Как результат, практически не было размещения коммерческой рекламы в Китае, за исключением некоторой ограниченной информации о коммерческих операциях с зарубежными странами, особенно в области экспорта.

Китайские исследователи выделяют следующие функции рекламы:

1. Информационная функция: реклама осуществляет передачу информации о продуктах или услугах, их особенностях, ценах и местах их приобретения. Она помогает потенциальным покупателям лучше понять предлагаемые товары и принять информированные решения.

2. Поддержка продаж и стимулирование спроса: реклама в Китае имеет цель увеличить продажи и стимулировать спрос на определенные товары или услуги. Она может включать акции, скидки и другие методы, чтобы привлечь внимание потребителей и побудить их совершить покупку.

3. Функция создания престижа: реклама может использоваться для создания престижного имиджа товара или бренда. Она стремится установить определенные ассоциации в умах потребителей и представить продукт или услугу как символ статуса или качества.

4. Функция эмоционального воздействия: реклама направлена на эмоциональное воздействие на потребителей, чтобы вызвать у них определенные чувства, связанные с товаром или услугой. Например, она может использовать счастливые семьи или успешных людей для создания положительного настроя и связывания этих эмоций с продуктом.

5. Создание и поддержка конкурентного преимущества: реклама может помочь установить и поддержать конкурентное преимущество на рынке. Она может подчеркнуть уникальные характеристики продукта или отличия от конкурентов, чтобы заявить о его превосходстве.

6. Образовательная функция. Реклама может информировать потребителей о новых продуктах, технологиях или изменениях в существующих товарах. Она помогает расширить знания потребителей о том, что доступно на рынке, а также какие преимущества могут быть получены.

Эти функции рекламы в Китае, выделенные в статье Джеймса Чу в 1982 году, представляют общую картину того, как реклама выполняет различные задачи и влияет на потребителей и рынок в данной стране.

За последние десятилетия реклама в Китае прошла значительное развитие. Сразу после открытия страны внешнему миру в 1979 году иностранные рекламные агентства активно локализовали свою деятельность в КНР. Это привело к внедрению иностранных брендов и рекламы в повседневную жизнь китайских потребителей, что стало неотъемлемой частью современной культуры и общества Китая.

Впоследствии, после маоистских лет, в 1979 году Дэн Сяопином были реализованы экономические реформы, проведена политика открытости, в результате чего официально признается необходимость рекламы как эффективного инструмента экономического роста. Реклама способствует внутреннему потреблению и является основным источником дохода для национальных СМИ. Китай стал вторым по величине рекламным рынком в мире в 2011 году. Несмотря на то, что реклама является ключевой индустрией Китая и получает активную поддержку со стороны правительства через специальные планы, она должна строго соответствовать политической повестке дня партии и государства, в связи с этим все рекламные тексты рецензируются, так как квалифицируются как «мягкая сила» для построения социалистической духовной цивилизации [2; 3].

Вследствие того, что российское и китайское рекламоведение представляет относительно недавно сформировавшееся самостоятельное гуманитарное направление, специалисты в данной сфере остро нуждаются в выработке единого и точного метаязыка специалистов по рекламе. В данной работе мы постараемся выделить общее определение понятия «рекламный текст».

Рекламный текст представляет собой сложный жанр, который имеет волюнтативно-информационный характер. Этот жанр включает в себя апеллятивно-эмоциональные функции, а также свойства, которые имеют прагматическую цель обратиться к адресату. Он является апеллятивно-репрезентативным жанром, объединяющим как информационные, так и эмоциональные аспекты.

Рекламный текст является жанром, который стремится представить информацию и одновременно убедить адресата принять предлагаемое предложение или совершить желаемое действие. При создании рекламных текстов важно обращать внимание на оригинальность и привлекательность, чтобы достичь успеха в привлечении внимания потенциальных клиентов. В целом рекламный текст играет важную роль в маркетинге, предоставляя информацию о продуктах и услугах, а также воздействуя на потребителей для увеличения продаж и успеха определенных начинаний. Он должен быть оригинальным, убедительным и привлекательным, чтобы привлечь внимание потребителей и стимулировать их к действию.

В 2000 году московские исследователи опубликовали монографию под названием «Рекламный текст: Семиотика и лингвистика», которая стала важным вкладом в развитие рекламоведения в России. В этой работе было предложено определение ключевого понятия в рекламе – рекламного текста. Согласно исследователям, рекламный текст является коммуникативной единицей, созданной для некоммерческой и платной информации с целью продвижения товара, услуги, лица, идеи или социальной ценности.

Таким образом, можно сформировать следующее определение «рекламного текста»: это коммуникативная единица, созданная для платной и неличной информации с целью продвижения товара, услуги, лица, идеи или социальной ценности. Он состоит из различных составляющих, которые включают маркетинговые, психологические, литературные и эмоциональные аспекты.

Появление и развитие направления исследовательской деятельности, посвященной изучению лингвокультурных аспектов китайской и российской рекламы, является исторически неизбежным процессом, обусловленным активной межгосударственной деятельностью обеих стран на различных уровнях. Экономический успех Китая обеспечивает благодатную почву для развития рекламоведения, в том числе лингвистического.

Лингвистическое рекламоведение появилось в исследуемых странах сравнительно недавно и продолжает развиваться благодаря таким ученым, как Е. Гирняк [4], Н.Н. Кохтев [5], Ю.К. Пирогова [6], А. А. Мироновой [7] и др.; а также китайскими авторами: Цюй Юнь [8], Линь Лэтэн [9], Чжан Лиюань [10], Гун Тяньи [11] и др.

Объем проводимых сопоставительных научных исследований рекламного текста транслирует статистика изучения данного предмета. Количество работ, представленных в таких популярных научных электронных библиотеках, как «КиберЛенинка» и CNKI, представлено на следующем графике (рис. 1).

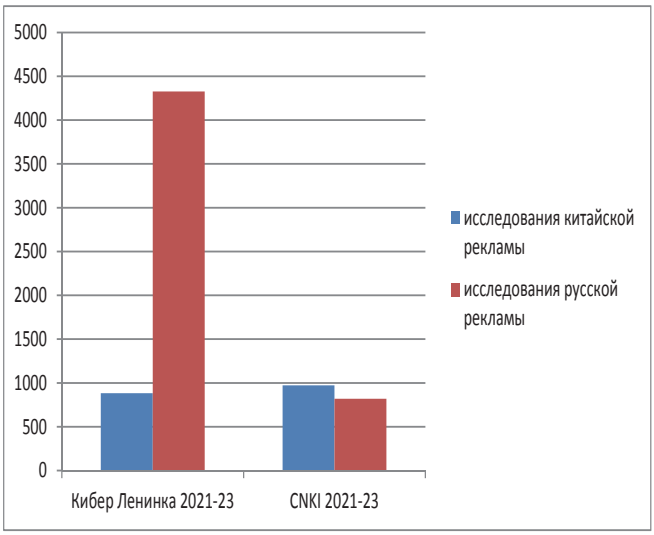


Рис. 1. Количество научных работ по изучению рекламы

Анализуя график, можно сделать важное наблюдение: китайский язык в сфере рекламы остается наименее изученной и малоизвестной областью по сравнению с русским языкознанием, что объясняет его особую значимость в данном исследовании.

По факту существует недостаток исследований, концентрирующихся на китайском рекламном тексте в настоящее время. Наглядно это показывает статистика изучения данного направления, основанная на количестве исследований, представленных в научной электронной библиотеке CNKI (China National Knowledge Infrastructure), и выраженная в следующем графике (рис. 2).

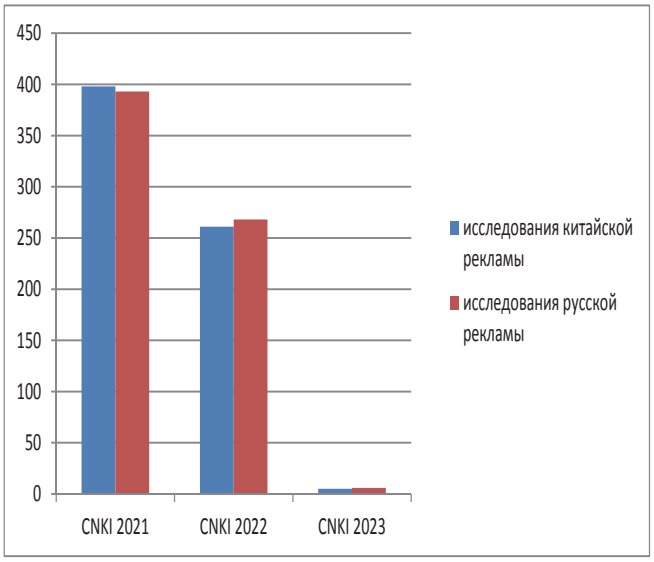


Рис. 2. Количество научных исследований в China National Knowledge Infrastructure, посвященных русской и китайской рекламе

Визуальный анализ, автоматически генерируемый CNKI, позволяет проанализировать динамику развития исследовательской базы по направлению «Лингвистическое рекламоведение». Нами был проведен поиск литературы по темам «Китайская реклама» и «Русская реклама» на период 2021–2023 гг., в результате было получено 664 публикации, посвященных исследованию рекламы на китайском языке, и 667 публикаций, посвященных русской рекламе. На рис. показано распределение лингвокультурологических исследований в области русского языка по годам. Анализуя график, можно сделать важное наблюдение: китайский язык в сфере рекламы остается менее изученной областью, что объясняет его особую значимость в данном исследовании.

В данной статье мы рассмотрим китайский и российский рекламные тексты с точки зрения следующих подходов:

1. Нормативный подход. Общеправовые аспекты соотношения права и рекламы в настоящей работе основаны на разработках признанных специалистов в области *теории государства и права* – Л.Д. Батищева, М.Ю. Великоклад, С.А. Коротич, Г.А. Менщикова, Г.М. Мандрикова, Л.М. Месропян, Г.С. Працко, И.А.Петрулевич, А.А. Сулейманов, А.Н. Шепелёв, Ли Гоцин, Чэнь Юйцунь, Ми Чжуаньчжэнь,, Чжан Лунде и др.

В период 1950–1960-х годов в Китае возникла потребность в оценке соответствия рекламных текстов языковым нормам. Основной целью было продвижение путунхуа с целью обеспечения национальной единства и устранения неграмотности среди населения. К началу 1990-х годов вопросы языковой политики претерпели изменения, и внимание было сосредоточено на продвижении путунхуа и стандартизации китайского языка. По итогам 1980–1990 годов был принят ряд мер, ориентированных на соблюдение стандартов и использование нормативного китайского языка, в рамках общегосударственных постановлений. Среди всех указанных мер определенное внимание следует уделить постановлению от 10 апреля 1987 года, которое регулирует правильное применение иероглифов и фонетического алфавита на вывесках предприятий, в торговле, рекламе, на упаковке товаров [12].

В РФ также существуют языковые нормы, закрепленные на государственном уровне. Например, согласно пункту 10 части 1 статьи 3 Федерального закона от 01.06.2005 N 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (далее – Закон о государственном языке), русский язык является обязательным для использования в рекламе. Это означает, что рекламная информация должна быть размещена на русском языке на территории России.

Таким образом, в обоих государствах установлен языковой стандарт, тем не менее как в российской, так и в китайской рекламе часто можно увидеть нарушения орфографии, орфоэпии, грамматики и синтаксиса. Введение таких ошибок чаще всего целенаправленно, чтобы текст был более лаконичным или выразительным.

2. Семантический подход подразумевает анализ использования словесных игр, метафор ассоциаций, других художественных приемов в тексте рекламы. В рамках данного подхода акцентируется внимание на разнообразии в использовании языка для привлечения внимания целевой аудитории. Семантике русского и рекламного текста посвящены работы З.И. Барановой, П.Б. Паршина, Ли Сяндун, Чжу Цзяньман, Юй Гэньюань и др.

Сравнительный анализ китайского и русского текстов показал как сходства, так и различия на фонетическом, морфологическом, синтаксическом, лексическом языковых уровнях.

Русский язык богат синонимами, многозначными и идиоматическими выражениями, и использование этих элементов может создать более глубокое и эмоциональное воздействие на аудиторию. В то же время русская реклама обычно более прямолинейна и директна в передаче информации, но также может использовать юмор, игры слов и эмоциональное воздействие на потребителя.

На фонетическом уровне китайский и русский языки имеют между собой ряд различий: 1) тон – одно из самых заметных различий между китайским и русским языками заключается в том, что китайский язык является тональным, тогда как русский язык не имеет такой особенности. В китайском языке тон может изменять значения слова и служит для различения между словами с одинаковой фонетической формой. В русском языке тон в общем случае несет эмоциональную окраску, но не меняет значения слова; 2) интонация – русский язык имеет более сложную интонацию по сравнению с китайским языком. Русский язык использует интонацию для выражения разных эмоций и намерений, в то время как в китайском языке интонация менее существенна и обычно служит для подчеркивания фразы.

На морфологическом уровне китайский и русский языки также имеют некоторые различия: 1) система глаголов – в китайском языке глаголы не изменяются по лицам, числам и временам. Они остаются в базовой форме и дополняются различными частицами и словами, чтобы указать время, аспект или другую информацию. В русском языке глаголы изменяются по лицам, числам, временам и наклонениям; 2) определения и местоимения – русский язык имеет широкий выбор определений для описания существительных. Определения могут изменяться по падежам и родам, чтобы соответствовать грамматическим требованиям предложения. В китайском языке определения обычно просто добавляются перед существительным в виде прилагательного или другой части речи. Китайский язык также имеет меньшее количество местоимений, и они часто заменяются относительными предложениями или другими способами показа принадлежности или указания на предмет; 3) словообразование – русский язык более богат в системе словообразования, с большим количеством приставок, суффиксов и корней, которые могут изменять значение или грамматические характеристики слова. Китайский язык имеет некоторые особенности в словообразовании, такие как использование радикалов для выражения смысла и различные комбинации знаков для образования новых слов.

На синтаксическом уровне китайский и русский языки также имеют некоторые различия: 1) порядок слов – в русском языке обычно используется порядок слов субъект – глагол – объект. В китайском языке порядок слов является гораздо более свободным, потому что он использует систему частиц и словообразования для определения отношений между словами. Однако преимущественный порядок слов в китайском – это субъект – объект – глагол, где субъект и объект предшествуют глаголу; 2) вопросительные конструкции – в русском языке вопросительные конструкции часто формируются с использованием вопросительных слов и инверсии. В китайском языке часто используются вопросительные частицы или интонационные изменения для обозначения вопроса.

На лексическом уровне китайский и русский языки сильно отличаются друг от друга. Китайский язык основан на иероглифах, которые представляют собой отдельные слова или фразы, в то время как русский язык является славянским языком с алфавитно-буквенной системой письма. Семантический подход к китайской рекламе требует понимания уникальных особенностей китайского языка и культуры. Китайский язык основан на слоговой системе хань, которая позволяет использовать различные китайские иероглифы, чтобы выразить различные смыслы. Китайская культура имеет богатое наследие символов и метафор, которые могут быть использованы для создания эффективной и запоминающейся рекламной кампании. Китайская реклама часто использует символические иероглифы (например, 福 (fú) означает «счастье» или «благополучие», 喜 (xǐ) – «радость», 爱 (ài) – «любовь») для создания визуальных образов и ассоциаций.

В обоих случаях семантический подход позволяет анализировать общественное мнение, настроение, ценности и вкусы целевой аудитории, чтобы создать рекламу, которая эмоционально связана с потребителями. Это может включать использование игры слов, аллюзий, культурных символов и трендов.

3. Структурный подход ориентирован на анализ отношения вербального и невербального компонентов рекламного текста. Структура вербального компонента: заголовок, основной рекламный текст, слоган, эхо-фраза. Исследованиями, посвященными анализу структуры рекламных текстов в русском языке, занимались такие ученые, как А.В. Кравченко, Н.Н. Кохтев, О.С. Новикова, Л.Г. Фещенко, В.Б. Шнейдер; в китайском языке – Е.М. Гирняк, Цао Вэй, Гао Цзюнь, Цзинь Юцзин. Как подмечает А.В. Кравченко, знаковость, рассматриваемая в общем контексте как свойство материального и идеального характера, присуща не только слову как типичному представителю языковых знаков, но и

более крупным единицам или полным языковым знакам, вершиной иерархии которых являются высказывание и текст [13].

Рекламный текст, как правило, складывается из следующих составляющих: 1) слогана; 2) заголовка; 3) основного текста; 4) справочных сведений (содержащих адрес, контактные средства связи, условия поставки и иную дополнительную информацию).

Наличие той или иной комбинации компонентов детерминируется видом товара, целью, аудиторией, жанром.

В русской рекламе зачастую используется линейная структура, где информация представлена последовательно и логически упорядочена. Обычно в начале представлено введение, затем основная информация о продукте или услуге, и, наконец, заключение или призыв к действию. Рекламные тексты в русском языке могут быть насыщены метафорами, сравнениями и переносными выражениями.

В отличие от этого, структура китайской рекламы может быть более графической и фрагментированной, особенно в печатных и визуальных материалах, где изображения и символы могут играть более важную роль, нежели текст. Также специфика китайского языка иероглифов позволяет создавать краткие, но содержательные тексты.

4. Сравнение китайского и русского рекламных текстов на семиотическом уровне может представлять важный аспект изучения культурных различий и языковых особенностей. Анализу семиотики двух языков посвящены работы Н.Н. Белозерова, Е.А. Елина, Я.А. Журавлева, Н.П. Мартыненко, В.А. Миловидов, Н.Н. Трошина, Е.И. Шейгал, Ван Миньюй, Сун Яо, Чжао Ихэн и др.

Семиотика, как наука о знаках, символах и их значении, позволяет исследовать и сравнивать различные виды коммуникации, включая устную и письменную речь, жесты, изобразительное искусство, архитектуру и другие формы культурной экспрессии.

Китайский и русский алфавиты представляют разные системы письменности, что уже создает фундаментальные различия в семиотическом аспекте. Китайский язык использует иероглифы, каждый из которых может нести глубокое семантическое значение, в то время как русский язык оперирует алфавитом с различными буквами. Это отражает особенности образа мышления и культурные традиции этих языков. При обсуждении идеографической письменности китайского языка важно отметить, что сама концепция иероглифов вносит дополнительные семиотические элементы. Как, например, указано в работе Н.П. Мартыненко, «иероглифы вкладывают в себя интерпретацию понятий на уровне образов. Это относится к историческим корням китайской письменности, когда знаки изначально были изображениями – отражениями того, что видел их создатель; таким образом, значение самого знака непосредственно связано с его формой». Доминирование визуальных коннотаций и использование двойной семантизации идеограмм в китайских рекламных текстах можно объяснить одной специфической особенностью идеографического письма – основной концепцией передачи информации посредством образов [14].

Оба языка, китайский и русский, имеют богатое наследие символики и иероглифов. Однако китайский язык использует пиктографическую систему письма, где каждый знак представляет собой отдельное изображение, отражающее его значение. В русском языке в основном используется алфавитная система письма, где буквы представляют звуки.

Китайский язык часто считается более иерархичным и формальным с учетом культурных традиций и иерархических отношений. Русский язык в то же время может быть более прямолинейным и непосредственным в общении, в особенности в современной разговорной речи. Также символы и знаки в китайской культуре могут иметь глубокое значение и ассоциации, связанные с философией и историей. В русской культуре символика часто связана с религией, историческими событиями и национальными традициями.

5. Этический подход. Китайский и русский языки имеют этическую составляющую, которую освещали в своих исследованиях Я.Л. Березовская, О.В. Дубкова, А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалеева, Б.Б. Жалсараева Цун Фэнлин, Тань Аошуан.

В китайской культуре, основой этического мышления является концепция «Дао» (Путь), которая предписывает гармоничные отношения и баланс между людьми и природой. Концепция «Ли» (правила этикета и обряды) также имеет большое значение в поддержании социальных норм и уважения к старшим. Кроме того, в китайской культуре большое значение уделяется коллективизму, семье и уважению к старшим.

В русской культуре этика представлена через такие понятия, как справедливость, честность и уважение к личности. Основой этического мышления в русской культуре часто служит христианство со своими принципами милосердия, терпимости и справедливости. Русская культура также акцентирует внимание на ценности личной свободы и самовыражения.

Как показывает анализ морально-этических ценностей в русскоязычных и китайскоязычных текстах рекламы можно выявить аналогичные методы их выражения: а) структурирование различных компонентов, содержание которых зависит от символического значения и их прагматической направленности в контексте текста; б) организация вербальных и невербальных элементов текста в композиционной структуре; в) переосмысление ведущего значения вербальных компонентов с помощью невербальных элементов и обратно; г) при представлении ценностей в рекламе использование национальной символики в китайских рекламных текстах заметно более распространено и разнообразно, чем в русской рекламе; д) использование традиционных форм народного творчества в качестве основы в рекламе направлено на то, чтобы подчеркнуть неизменность фундаментальных ценностей и непрерывность общественного развития в китайской рекламе. В российском контексте такой подход используется для привлечения внимания благодаря новизне формы. Китайская реклама особенно выделяется способом представления морально-этических ценностей через акцентирование этимологического значения слова и его невербальных компонентов в тексте: а) сочетание элементов различных символических образов для выражения двусмысленных эмоций, б) оппозиционное представление значений, в) разделение, или раздробление значений.

Таким образом, можно сказать, что в китайском и русском рекламных текстах уделяется внимание этическим аспектам, таким как социальная ответственность, честность и уважение к потребителям. Однако способы и практики работы с этическими аспектами могут различаться в каждой культуре, поэтому при сравнении китайского и русского рекламных текстов на этическом уровне важно учитывать соответствующие нормы и ценности, принятые в каждой стране.

Таким образом, в данной статье был проведен сравнительный анализ направлений исследований китайских и российских рекламных текстов с использованием нормативного, семантического, структурного и этического подходов.

Выявлено, что русисты и китаисты выделяют одинаковые функции рекламного текста, его структурные составляющие. Доминирование того или иного научного подхода к описанию рекламы обусловлено различиями в использовании языковых и стратегических подходов к привлечению внимания целевой аудитории в китайской и российской рекламной индустрии.

Доказано, что китайская реклама чаще оперирует символическими иероглифами и культурными ценностями для создания визуальных образов и ассоциаций, в то время как русская реклама обычно более явно и прямолинейно передает информацию. Оба языка широко используют различные стилистические приемы, такие как фразеологизмы, метафоры и эпитеты для формирования запоминающихся рекламных текстов.

Данные результаты научного поиска вносят существенный вклад в лингвомаркетинг и лингвокультурологию.

Исследование имеет практическую значимость, так как анализ таких различий в рекламных подходах является важной основой для дальнейших исследований в области межкультурной коммуникации. Понимание различий между китайской и российской рекламой позволит разработать более эффективные рекламные стратегии для разных культурных контекстов. Это особенно важно в современном мире, где глобализация и межкультурные взаимодействия становятся все более значимыми.

Библиографический список

1. Слойцева Е.В. Особенности рекламного текста. *Язык и культура*. 2014: 76–79.
2. Юй Г. *Курс языка рекламы*. Шэнси: Издательство Шэнси жэньминь цзяоюй чубаньшэ, 1998.
3. Клиновский В.А. Политический аспект языковых реформ в КНР. *Россия и АТР*. 2013; № 1 (79): 122–127.
4. Гирняк Е.М. Идиоматичность рекламного текста (на материале русской и китайской рекламы). *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология*. 2011; № 1 (13): 32–38.
5. Пирогова Ю.К. *Рекламный текст, семиотика и лингвистика*. Москва: Издательский дом Гребенникова, 2000.
6. Кохтев Н.Н. *Реклама: Искусство слова. Рекомендации для составителей рекламных текстов*. Москва: Издательство «МГУ», 1997.
7. Миронова А.А. Жанры рекламы: к проблеме квалификации. *Вестник Челябинского государственного университета*. Серия Филология. Искусствоведение. 2012; Выпуск 71, № 32 (286): 67–71.
8. Юнь Ц. Представление основных ценностей современного Китая в поликодовом рекламном тексте. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки*. 2022; № 2 (857): 170–175.
9. Линь Л. *Язык рекламы*. Цзинань: Издательство Шаньдунского образования, 1992.
10. Чжан Л. Анализ риторических явлений в языке рекламы. *Литературный мир (теоретическое издание)*. 2010; № 4: 93–94.
11. Гун Т. К контрастивному анализу реализации прямого побуждения в русском и китайском газетных рекламных дискурсах. *Мир русского слова*. 2018; № 1: 21–25.
12. Го Х. Развитие китайской рекламы и ее влияние на формы массовой визуальной коммуникации. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 274–277.
13. Кравченко А.В. Естественно-научные аспекты семиозиса. *Вопросы языкознания*. 2000; № 1: 3–9.
14. Мартыненко Н.П. *Специфика семиотического изучения древнекитайских текстов*. Автореферат … диссертации доктора философских наук. Москва, 2007.

References

1. Slojceva E.V. Osobennosti reklamnogo teksta. *Yazyk i kul'tura*. 2014: 76-79.
2. Yuj G. *Kurs yazyka reklamy*. Sh`ensi: Izdatel'stvo Sh`ensi zh`en'min' czyaoyuj chuban'sh`e, 1998.
3. Klinovskij V.A. Politicheskij aspekt yazykovyh reform v KNR. *Rossiya i ATR*. 2013; № 1 (79): 122-127.
4. Girnyak E.M. Idiomatichnost' reklamnogo teksta (na materiale russkoj i kitajskoj reklamy). *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya*. 2011; № 1 (13): 32-38.
5. Pirogova Yu.K. *Reklamnyj tekst, semiotika i lingvistika*. Moskva: Izdatel'skij dom Grebennikova, 2000.
6. Kohtev N.N. *Reklama: Iskusstvo slova. Rekomendacii dlya sostavitelej reklamnyh tekstov*. Moskva: Izdatel'stvo «MGU», 1997.
7. Mironova A.A. Zhanry reklamy: k probleme kvalifikacii. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya Filologiya. Iskusstvovedenie. 2012; Vypusk 71, № 32 (286): 67-71.
8. Yun' C. Predstavlenie osnovnyh cennostej sovremennogo Kitaya v polikodovom reklamnom tekste. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2022; № 2 (857): 170-175.
9. Lin' L. *Yazyk reklamy*. Czinan': Izdatel'stvo Shan'dunskogo obrazovaniya, 1992.
10. Chzhan L. Analiz ritoricheskih yavlenij v yazyke reklamy. *Literaturnyj mir (teoreticheskoe izdanie)*. 2010; № 4: 93-94.
11. Gun T. K kontrastivnomu analizu realizacii pryamogo pobuzhdeniya v russkom i kitajskom gazetnyh reklamnyh diskursah. *Mir russkogo slova.* 2018; № 1: 21-25.
12. Go H. Razvitie kitajskoj reklamy i ee vliyanie na formy massovoj vizual'noj kommunikacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 274-277.
13. Kravchenko A.V. Estestvenno-nauchnye aspekty semiozisa. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; № 1: 3-9.
14. Martynenko N.P. *Specifika semioticheskogo izucheniya drevnekitajskih tekstov*. Avtoreferat … dissertacii doktora filosofskih nauk. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 22.12.23

УДК 811.93 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-456-459

Na Junyuan, *MA student, Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 2211108@s.hlju.edu.cn*
Guan Xiujuan, *Doctor of Philology, Professor, Institute of Russian Language, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: guanxiujuan@hlju.edu.cn*

QUANTITATIVE ANALYSIS ON THE LINGUISTIC FEATRUES OF THE CHINESE TRANSLATIONS OF THE NOVELLE "MY CHILDHOOD". Taking digital humanities as an entry point, this study adopts the corpus research paradigm to conduct a comparative study on the linguistic features of Chinese translations of "Childhood", so as to provide a reference for the exploration of new paths for the study of Chinese translations of literary works. A corpus is established by collecting the original text and the Chinese translation corpus, analyzing the macro and micro features of the Russian-Chinese corpus, and then exploring the similarities and differences of the linguistic features of the Chinese translation. The data results show that the Chinese translations present a high degree of similarity in terms of the measurement characteristics of the collocational paradigms of conjunctions and verbs, indicating that the gap in their linguistic dependency structure is relatively small; they present certain differences in terms of lexical richness, readability and thematicity tests, indicating that there is a large gap in linguistic complexity, readability and thematic expression between the Chinese translations. Compared with the original, the Chinese translation shows a general tendency of stealthy translation of conjunctions. In terms of the measurement characteristics of verbs, the verb-preposition phrase collocation of the Chinese translation shows a tendency of stealthy translation, and the number of verb copy structures is significantly larger than that of the original, and the Chinese translation pays more attention to conveying the meaning of the verb itself, whereas the original focuses on the collocation of the verb with other words to convey the meaning.

Key words: **"My Childhood", Chinese translation, linguistic features, quantitative measurements, comparative analysis**

На Цзунюань, *магистр, Институт русского языка, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 2211108@s.hlju.edu.cn*
Гуань Сюцзюань, *д-р филол. наук, проф., Институт русского языка, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: guanxiujuan@hlju.edu.cn*

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ ПОВЕСТИ "ДЕТСТВО" ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ

Данное исследование, сфокусированное на цифровых гуманитарных науках, использует методику корпусной лингвистики для сравнительного анализа лингвистических особенностей китайских переводов повести "Детство" Максима Горького исходя из нового подхода к изучению перевода литературных произведений. В данной работе были собраны тексты оригинала и двух китайских переводов, для создания корпусов и провели анализ на макро- и микроскопического уровнях для выявления общих черт и различий. Результаты данных свидетельствуют о высокой схожести китайских переводов по количественным особенностям коллокаций союзов и глаголов, что указывает на небольшие различия в особенности грамматики зависимости. Однако в аспектах лексического богатства, удобочитаемости и ключевых слов наблюдаются заметные различия. По сравнению с оригинальными текстами, употребление союзов в китайских переводах имеет тенденцию к имплицитности, и использование глаголов в китайских переводах имеют склонность к эксплицитности. В китайских переводах количество структур глагольных копий значительно превышает оригинал, что указывает на большее внимание к передаче значений глаголов в китайских переводах, а в оригинале больше внимания уделяется сочетанию с другими словами для передачи смысла.

Ключевые слова: **"Детство", китайский перевод, лингвистические характеристики, количественный анализ, сравнительный анализ**

Развитие междисциплинарного подхода способствовало изучению лингвистических особенностей иностранной литературы в китайском переводе, особенно при использовании компьютерных технологий. Тем не менее современные исследования имеют некоторые недостатки в анализе лингвистических особенностей китайских переводов литературных произведений. В частности, типы данных для количественного анализа ограничены, и большинство исследований фокусируются на одномерном анализе макро- или микролингвистических особенностей. Более того, существуют перспективы для оптимизации лингвостатистических измерений, например, исследования лексического богатства в основном ограничены TTR (type/token ratio), не использованы более сложные и точные формулы для вычисления коэффициента лексического разнообразия (lexical diversity), и измерения в статистике относительно одномерны. Данное исследование в определенной степени устраняет вышеупомянутые недостатки, предоставляя определенную ценность для исследования литературных переводов в рамках цифровой гуманитаристики. Все это обусловливает актуальность проводимого научного описания количественных особенностей китайских переводов классической русской литературы в переводоведении.

Цель исследования – проанализировать количественные лигвистические характеристики повести "Детство" Максима Горького и его китайских переводов в рамках корпусной лингвистики.

Задачи исследования: методом количественного анализа проанализировать лингвистические особенности трех корпусов; выявить полученные данные о коэффициенте лексического разнообразия, удобочитаемости, грамматике зависимости союзов и глаголов.

Материалом для научного описания стали оригинальный текст "Детство" и его два китайского перевода – перевод Ян Ши был опубликован издательством «Юаньфан» в 1997 году, а перевод Чжэн Хайлина – издательством «Лицзян» в 2006 году. В исследовании были использованы Python и его сторонняя библиотека spaCy для анализа текстов. В связи с ограниченным объемом данного исследования подверглись анализу лишь союзы и глаголы. В перспективе возможно расширение аналитического спектра для достижения более полного восприятия результатов.

Научная новизна определяется рассмотрением впервые повести "Детство" и двух китайских переводов с гуманитарной перспективы в количественных характеристиках.

Теоретическая и практическая значимость количественного анализа классической русской литературы заключается в использовании данных для полного раскрытия лингвистических особенностей литературных произведений и новаторства в изучении литературного перевода.

Макролингвистические особенности относятся к количественным характеристикам, не связанные с тонкими характеристиками языка, и фокусируются на общей структуре и лингвистических особенностях текстов, в основном включая лексическое богатство, удобочитаемость и высокочастотные слова. Лексическое богатство является одной из макролингвистических характеристик корпуса, ко-

торая может выражать разнообразие корпуса, информативность и стиль переводчика [1, с. 102]. В этом исследовании подсчитывалось количество токенов, количество типов, соотношение типов/токентов (TTR) [3, с. 33], стандартизированное соотношение типов/токентов (STTR), индекс Dugast (Dugast's Uber Index) и индекс Herdan Vm. Стандартизированное соотношение типов/токентов (STTR) является улучшенной версией формулы TTR, которая уменьшает ошибку путем вычисления TTR каждые n токенов и, наконец, вычисления среднего значения всех TTR:

$$STTR = \sum_{i=0}^{n} TTRi/n$$

Таблица 1

Характеристик измерения лексического разнообразия

	Оригинал	*Перевод Яна*	*Перевод Чжэна*
Количество токентов	54,567	51,980	81,453
Количество типов	7,665	8,209	11,135
Соотношение типов/токенов	14,05%	15,79%	13,67%
Стандартизированное соотношение типов/токенов	42,05%	39,09%	49,99%
Индекс Dugast	60,61	63,88	64,25
Индекс Herdan	0,15	0,124	0,147

Анализ данных в табл. 1 позволяет заметить, что показатель TTR в сокращенной версии китайского перевода литературных произведений превышает соответствующие значения в оригинале. Таким образом, можно заключить, что перевод Яна представляет собой сокращенную вариацию. С другой стороны, перевод Чжэна более точно сохраняет лексическое богатство оригинала, превосходя даже сам оригинал. Количество типов в обоих китайских переводах превышает соответствующее значение в оригинале, что свидетельствует о том, что китайский перевод обнаруживает тенденцию к экспликации.

Далее с использованием коэффициента корреляции Пирсона проведено сравнение корреляции стандартизированного отношения типов/токенов, индекса Dugast и индекса HerdanVm в китайских переводах, после чего проведен тест для корреляции. Полученные результаты показывают, что коэффициент корреляции Пирсона составляет 0,999, что свидетельствует о прямой корреляционной связи между этими тремя количественными показателями ($p < 0,001$). Это подтверждает, что перевод Чжэна характеризуется более богатым словарным запасом, обеспечивая более полноценный и информативный опыт чтения, не зависящий от уровня читательской грамотности.

Удобочитаемость текста – свойство текстового материала, характеризующее легкость восприятия его человеком в процессе чтения, является важным показателем измерения текста. В этом исследовании использован spaCy для количественного анализа показателей удобочитаемости. В оригинале использованы три авторитетные формулы: Dale-chall, Flesch-Kincaid Grade Level и Flesch Reading Ease, подходящие для вычисления удобочитаемости литературных произведений [2, с. 40]. Для расчета удобочитаемости китайских переводов была использована сторонняя библиотека Python cntext. В ходе анализа каждый из трех корпусов был равномерно разделен на пять блоков, после чего полученные результаты были усреднены. Результаты представлены в следующих табл:

Таблица 2

Индекс удобочитаемости оригинала (средний)

	Dale-Chall	*Flesch-Kincaid*	*Flesch Reading Ease*
Результаты	8,79	13,92	67,38
Класс (Россия)	11–12 классы	11–18 классы	8–9 классы

Таблица 3

Индекс удобочитаемости переводов на китайский язык (средний)

	Перевод Яна	*Перевод Чжэна*	*T-значение*	*P-значение*	*Значимость*
Удобочитаемость1	24,05	28,74	-7,366	<0,001	√
Удобочитаемость2	0,071	0,068	1,34	0,21	×
Удобочитаемость3	11,92	14,40	-7,340	<0,001	√
Класс (Китай)	6-7 классы	8-11 классы	—	—	—

Характеристики удобочитаемости, представленные в табл. 2 и 3, свидетельствуют о том, что сложность оригинального текста соответствует уровню 11-го класса для носителей русского языка. В то время как трудность восприятия перевода Яна эквивалентна 1–2 классам в российской средней школе, перевод Чжэна располагается между 3-м классом средней школы и 2-м классом старшей школы. После проведения Т-критерия для независимых выборок и теста на значимость удобочитаемости китайских переводов было выявлено, что две количественные характеристики удобочитаемости – удобочитаемость 1 и удобочитаемость 3 – оказались статистически значимыми ($p < 0,001$), за исключением удобочитаемости 2. Это свидетельствует о том, что перевод Яна существенно более легкочитаем по сравнению с переводом Чжэна.

Конкретно, общая удобочитаемость перевода Яна соответствует 6–7 классам в Китае, перевод Чжэна представляет собой более сложный текст, соответствующий 8–11 классам. Следует выделить, что перевод Чжэна предполагает более высокий уровень аналитической активности и глубокого когнитивного восприятия со стороны читателей. Эти наблюдения обладают важным статусом в контексте понимания уровня сложности текстов и их восприятия читающими.

Тематичность представляет собой одну из макрохарактеристик корпуса, а частота слов (Term Frequency) является важным показателем для ее измерения. В рамках данного исследования исключаются служебные слова, акцент делается исключительно на знаменательные слова. Сначала был проведен анализ главных компонентов высокочастотных слов в трех корпусах [4, с. 10]. Затем был выполнен визуальный анализ. В связи с ограниченностью пространства в данной работе рассматривается только небольшой набор высокочастотных слов для отображения:

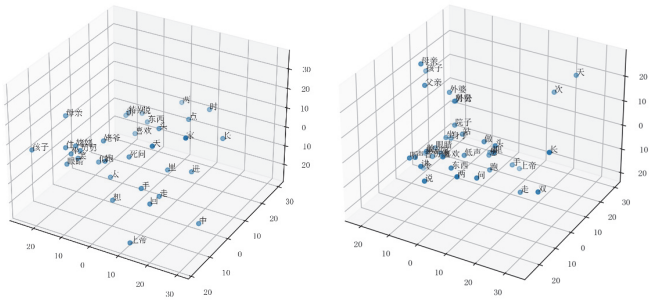


Рис. 1. Трехмерный сравнительный анализ PCA в китайских языках:
(а) – перевод Яна; (б) – перевод Чжэна

Рис. 1a демонстрирует, что определенные слова, такие как 姥姥 («бабушка»), 姥爷 («дедушка») и 母亲 («мать»), выделяются как ключевые наименования персонажей в романе. Эти термины тесно сгруппированы в векторном пространстве слов, образуя кластер наименований. Данный анализ также конструирует семантическое поле в векторном пространстве, отражая актуальную основную тему романа.

Результаты в рис. 1b также демонстрируют схожую кластеризацию упомянутых обращений, что свидетельствует о некотором сходстве в способе выражения данной конкретной темы в обоих переводах. Кроме того, следует отметить, что глаголы, такие как 说, 想, 讲, 笑, 死 и 做, образуют кластер глаголов, связанных с обращениями в качестве основных объектов грамматики зависимости. Данный кластер охватывает лексические единицы, обладающие более нейтральным эмоциональным оттенком и в большей мере содержащие термины, описывающие объективные факты. Следовательно, эти выражения отражают общий стиль текстов.

В общем, можно заметить, что китайские переводы демонстрируют меньшую разницу в отношении высокочастотных слов, выражающих тему рассказа. Однако перевод Чжэна проявляет более тесную связь в пространстве векторов слов, эмоциональное выражение более близко соответствует оригинальному произведению. С точки зрения кластеров, перевод Чжэна характеризуется высокой точностью и связностью, что способствует лучшему пониманию персонажей и описанию фона рассказа. В отличие от этого, перевод Яна оказывается несколько менее адекватным.

Микролингвистические особенности касаются конкретных характеристик корпуса, включая лексические, грамматические, риторические и т. д. В исследованиях корпусного перевода в качестве методов исследования используются вероятность и статистика, а в качестве предпосылки – крупномасштабный поиск. Однако в большинстве исследований не проводятся количественные исследования микролингвистических явлений [5, с. 33]. Данное исследование основано на некоторых микролингвистических особенностях, в нем предпринята попытка найти количественные характеристики стиля переводчика в рамках этих конструкций. Из-за ограничений по объему текста в данной работе рассматриваются лишь микролингвистические характеристики союзов и глаголов. Союзы играют значительную роль в логической связности текста. В данном исследовании проведен анализ союзов в трех корпусах. Полученные результаты указывают на то, что в части разнообразия союзов оба китайского перевода превосходит оригинал. С другой стороны, с точки зрения их количества оригинал значительно превосходит китайские переводы. Детальные коллокации союзов представлены в следующей табл.:

Таблица 4

Количественный анализ особенностей коллокаций союзов

Оригинал		*Перевод Яна*		*Перевод Чжэна*	
Коллокация	*число*	*Коллокация*	*число*	*Коллокация*	*число*
Союз + глагол	1 086 (55,12%)	Союз + существительное	141 (54,23%)	Союз + существительное	245 (54,32%)
Союз + существительное	465 (23,6%)	Союз + глагол	96 (36,9%)	Союз + глагол	168 (37,25%)
Союз + прилагательное	196 (9,94%)	Союзы + имя собственное	14 (5,38%)	Союзы + имя собственное	27 (5,98%)
Союз + наречие	123 (6,24%)	Союзы + местоимения	5 (1,92%)	Союзы + союзы	1 (0,22%)
Союзы + местоимения	27 (1,37%)	Союзы + союзы	1 (0,38%)	Союзы + местоимения	3 (0,66%)
Союзы + имена собственные	42 (2,13%)	Союз + прилагательное	2 (0,76%)	Союз + числительное	2 (0,44%)
Союзы + союзы	4 (0,2%)	Союз + числительное	1 (0,38%)	Союз + наречие	2 (0,44%)
Союзы + специальные слова	8 (0,4%)	—	—	Союз + прилагательное	2 (0,44%)
Конъюнкция + квалификатор	5 (0,25%)	—	—	Союз + предлог	1 (0,22%)
Союзы + вспомогательные глаголы	2 (0,1%)	—	—	—	—
Союз + числительное	8 (0,4%)	—	—	—	—
Союзы + подчинительные союзы	2 (0,1%)	—	—	—	—
Союз + междометие	1 (0,05%)	—	—	—	—
Союз + предлог	1 (0,05%)	—	—	—	—
итог	***1,970***		***260***		***451***

На основании представленных в табл. 4 данных можно отметить существенные различия в коллокаций китайских переводов по сравнению с оригиналом. Прежде всего, в отношении разнообразия типов коллокаций оригинал обладает большей вариативностью, включая 14 типов коллокаций. Из них 6 коллокаций (союз + глагол, союз + существительное, союз + прилагательное, союз + наречие, союз + местоимение и союз + собственное существительное) статистически значимы и составляют 98,4% от общего числа коллокаций. Остальные коллокации в силу их малочисленности не подлежат дальнейшему исследованию.

В оригинале коллокация “союз + глагол” имеет наибольшее количество, а в китайских переводах – “союз + существительное”. Это свидетельствует о существенном различии лингвистических особенностей между оригиналом и китайскими переводами в отношении грамматической зависимости союзов: в оригинале подчеркивается “динамика” глагола, а в китайских переводах предпочтение отдается “статике” имени существительного.

Количество прилагательных и наречий после союзов в оригинале заметно меньше, чем в китайских переводах. Вероятно, это связано с более гибкой позицией определений в китайском языке, позволяющей им существовать независимо от ограничений союзов. Кроме того, количество коллокаций, таких как “союз + местоимение”, “союз + сочинительный союз”, “союз + прилагательное” и “союз + предлог”, в китайских переводах также значительно уменьшено по сравнению с оригиналом. Это свидетельствует о том, что в китайском переводе проявляется тенденция к имплицитности при передаче этих коллокаций.

В данном исследовании проведено систематическое изучение глаголов в трех корпусах с особым вниманием к измерению и статистическому анализу их зависимостей. Рассматриваются следующие типы зависимостей: глагол – прилагательное – объект (обозначается как v-amod-obj), глагол – существительное – подлежащее (обозначается как v-nsubj), глагол – предложный оборот (обозначается как v-adp-n), глагол – наречие (записывается как v-advmod), глагол – глагол (записывается как v-v) и пассивный глагол (обозначается как v-pass), всего шесть типов зависимостей. После проведения анализа трех корпусов с использованием инструмента spaCy полученные результаты представлены в следующей табл.:

Таблица 5

Количественный анализ особенности глаголов

	Оригинал	*Перевод Яна*	*Перевод Чжэна*
v-amod-obj	146 (3,15%)	48 (0,82%)	95 (0,96%)
v-nsubj	2,094 (45,24%)	2,765 (47,62%)	4,463 (45,21%)
v-adp-n	1,122 (24,24%)	266 (4,58%)	516 (5,22%)
v-advmod	593 (12,8%)	486 (8,37%)	905 (9,16%)
v-v	452 (9,76%)	2,154 (37,09%)	3,711 (37,59%)
V-pass	221 (4,77%)	87 (1,71%)	181 (1,83%)
итог	4,628	5,806	9,871

В данном исследовании был проведен анализ шести типов коллокаций. Видно, что перевод Чжэна обладает значительной эксплицитностью при выражении действий и поведения субъекта, перевод Яна лишен такой эксплицитности. Коллокации “глагол – подлежащее” и “глагол – предложный оборот” в оригинале составляют соответственно 45,24% и 24,24%, а коллокации “глагол – подлежащее” в обоих китайских переводах также занимают значительную долю, и их частота и процентное соотношение превышают соответствующие показатели в оригинале. Это свидетельствует о том, что оба китайских перевода обладают свойством эксплицитации при переводе личных местоимений оригинала. Однако количество коллокаций “глагол – предложный оборот” в китайских переводах значительно ниже, чем в оригинале, что свидетельствует о том, что в китайских переводах имеется тенденция к имплицитности при переводе предложных оборотов оригинала.

Количество структур глагольных копий в двух китайских переводах составило соответственно 37,09% и 37,59%, что значительно выше, чем 9,76% в оригинале. В результате статистического сопоставительного анализа был выявлен значительный разрыв между двумя наборами данных v-adp-n и v-v: коэффициент корреляции Пирсона составил -0,9993, а P-значение – 0.0238. Это свидетельствует о наличии статистически значимой разницы ($p < 0.05$) между данными двух выборок. Другими словами, чем больше глагольных копирующих структур встречается в китайских переводах, тем больше количество глагол-предложных оборотов. Это указывает на то, что китайский перевод менее гибок по сравнению с оригиналом в использовании предлогов и придает большее значение смыслу, передаваемому самим глаголом. Некоторые глаголы в оригинале требуют предлогов для полного выражения смысла.

Подводя итог, можно отметить, что в оригинале и двух китайских переводов проявляются различия в эксплицитности и имплицитности при использовании глаголов. В переводе Чжэна более явно выражено поведение субъекта действия, а перевод Яна ближе к оригиналу. В оригинале более представлены пассивные глаголы, в то время как в китайском переводе глаголы в основном используются в активной форме.

Использование технологий обработки естественного языка для анализа особенностей переводов литературных произведений представляет собой новую парадигму исследований. Применение количественных характеристик в области корпусной лингвистики, таких как лексическое богатство, удобочитаемость текста и грамматическая структура, может быть эффективно использовано для более глубокого анализа текстовых особенностей. Это позволяет выявлять лингвистические особенности переводов и раскрывать различия в стилях переводчиков в контексте обширных данных.

Для измерения богатства текста было использовано шесть наборов данных, и в заключение делается вывод о том, что при подсчете лексического богатства следует применять несколько формул, избегая использования единственного и неточного расчета TTR. Кроме того, был проведен корреляционный тест Пирсона для получения результатов трех оптимизированных формул, что еще раз подтверждает правильность вывода о том, что лексическое богатство в переводе Чжэна намного больше, чем в переводе Яна.

Данные об удобочитаемости текста показывают, что использование существующих формул и методов количественного анализа полезно для издателей, чтобы точно определить читательскую аудиторию, для которой предназначен перевод, и может быть адаптировано для оптимизации читательского восприятия на основе показателей данных.

Анализ грамматики зависимости помогает глубже проникнуть в лингвистические особенности текста и обнаружить использование специфической лексики. Полученные результаты показывают, что между двумя китайскими переводами существует огромный разрыв в использовании союзов и глаголов, и что эти характеристики помогают количественно оценить этот разрыв и облегчить дальнейший анализ литературного перевода.

Данные результаты научного поиска вносят существенный вклад в теорию корпусной лингвистики и переводоведения и придают определенную ценность анализу удобочитаемости в процессе издания книг.

Библиографический список

1. Ван К., Либо Х. Некоторые термины в исследованиях корпусного перевода. *Журнал Сычуаньского университета международных исследований*. 2007; № 06.
2. Гуань С., Лу С. *Корпусный перевод на основе Python*. Издательство шанхайского транспортного университета, 2022.
3. Либо Х., Чжу Ч. Корпусные исследования перевода: объекты исследования и методы исследования. *Китайские иностранные языки*. 2012; № 06.
4. Вэй Ю., Лю Х. Исследование по выявлению общих показателей измерения и межъязыковой кластеризации английских и русских фейковых новостей. *Анализ данных и обнаружение знаний*. 2023; № 08.
5. Ян Цз. Исследование стиля переводчика с точки зрения построения перевода и изучения корпусного перевода. *Шанхайский перевод*. 2016; № 03.

References

1. Van K., Libo H. Nekotorye terminy v issledovaniyah korpusnogo perevoda. *Zhurnal Sychuan'skogo universiteta mezhdunarodnyh issledovanij*. 2007; № 06.
2. Guan' S., Lu S. *Korpusnyj perevod na osnove Python*. Izdatel'stvo shanhajskogo transportnogo universiteta, 2022.
3. Libo H., Chzhu Ch. Korpusnye issledovaniya perevoda: ob`ekty issledovaniya i metody issledovaniya. *Kitajskie inostrannye yazyki*. 2012; № 06.
4. V`ej Yu., Lyu H. Issledovanie po vyyavleniyu obschih pokazatelej izmereniya i mezh`yazykovoj klasterizacii anglijskih i russkih fejkovyh novostej. *Analiz dannyh i obnaruzhenie znanij*. 2023; № 08.
5. Yan Cz. Issledovanie stilya perevodchika s tochki zreniya postroeniya perevoda i izucheniya korpusnogo perevoda. *Shanhajskij perevod*. 2016; № 03.

Статья поступила в редакцию 26.12.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-459-461

***Puhkaya V.Yu.**, student, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: puhkaavika@gmail.com*
***Yelagina Yu.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: dymok_july@mail.ru*

PECULIARITIES OF MEDICAL TEXTS TRANSLATION ON THE BASES OF POPULAR SCIENTIFIC INFORMATION BROCHURES. The article analyzes a concept of a brochure, its differences from a leaflet, booklet and flyer. Purposes of creating medical brochures, which are now widely used, have been studied. Structures involved in the development of these brochures are identified. Needs for their translation into different languages, as well as the reasons for the need for translation, are noted. The general features of medical texts are revealed. An analysis of medical brochures in English and their translations in Russian was carried out. As a result, their characteristic features were identified. Translation difficulties related to the features of medical brochures are presented. Transformations in the translation of medical brochure texts from English into Russian have been studied. The most commonly used methods for translating vocabulary typical of medical brochures, as well as complex syntactic structures, are described. In addition, the difficulties that arise at the stage of editing medical brochures are identified.

Key words: **medical translation, brochures, features of translation of medical brochures, medical terminology, abbreviations, transformations during translation**

***В.Ю. Пухкая,** студентка, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: puhkaavika@gmail.com*
***Ю.С. Елагина,** канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: dymok_july@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ БРОШЮР

В данной статье анализируется понятие брошюры, ее отличия от листовки, буклета и флаера. Изучены цели создания медицинских брошюр, которые получили широкое распространение в настоящее время. Обозначены структуры, занимающиеся разработкой данных брошюр. Отмечены необходимость их перевода на разные языки, а также причины, вызывающие необходимость в переводе. Выявлены общие особенности медицинских текстов. Проведен анализ медицинских брошюр на английском языке и их переводов на русском языке, в результате чего были выявлены их характерные черты. Представлены трудности перевода, связанные с особенностями медицинских брошюр. Исследованы преобразования при переводе текстов медицинских брошюр с английского языка на русский. Описаны наиболее часто используемые приемы перевода характерной для медицинских брошюр лексики, а также сложных синтаксических конструкций. Кроме того, определены трудности, возникающие на этапе редактирования медицинских брошюр.

Ключевые слова: **медицинский перевод, брошюры, особенности перевода медицинских брошюр, медицинская терминология, аббревиатуры, преобразования при переводе**

Медицинский перевод является одним из самых важных среди других научно-технических видов перевода, поскольку связан со сферой здравоохранения и имеет непосредственное отношение к здоровью людей. Ввиду стремительного развития международных отношений происходит постоянный обмен информацией, в том числе и в области медицины, в результате чего возникает необходимость перевода медицинских текстов.

Медицинский перевод также является одним из самых сложных его видов, и для его осуществления необходимо владеть не только специальной терминологией, но и понимать медицинские процессы. Перевод медицинских текстов осложняется постоянным появлением новой информации и новых терминов.

В настоящее время широкое распространение получила такая форма медицинского перевода, как брошюра.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью перевода медицинских брошюр.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей перевода медицинских текстов.

В соответствии с заданной целью необходимо выделить следующие задачи:

– проанализировать медицинские брошюры на английском языке и их переводы на русский язык;

– определить приемы перевода лексики и синтаксических конструкций, характерных для данных брошюр.

Объектом исследования являются тексты медицинских брошюр. Предметом исследования выступают преобразования при переводе текстов медицинских брошюр с английского на русский язык. Материалом исследования служат научно-популярные информационные брошюры о генетических отклонениях и нейроэндокринных заболеваниях на английском языке, а также их переводы на русский язык, выполненные волонтерами-переводчиками в рамках переводческого проекта Unique и переводчиками Благотворительного фонда помощи взрослым «Живой». Перспективы данного исследования заключаются в определении алгоритма действий при самостоятельном переводе брошюр данной тематики.

Брошюра – печатное издание небольшого объема, в международной практике от 5 до 48 страниц [1]. В зависимости от их назначения брошюры делятся на информационные, рекламные и ознакомительно-деловые.

Брошюру следует отличать от листовки, буклета и флаера.

Листовка отличается от брошюры своей формой, поскольку исключает наличие сгибов. При этом, как и в случае с брошюрами, печать листовок бывает односторонней и двусторонней на бумаге формата А4. Листовки являются наиболее популярным вариантом рекламной полиграфии. Также как и брошюры, они могут выступать источником агитационного, политического или информационного характера и использоваться в рекламных целях, предоставляя информацию об акциях, скидках и других мероприятиях.

Отличие буклета от брошюры также определяется его формой; последний представляет собой издание, отпечатанное на одном листе, который обычно складывается параллельными сгибами и раскрывается в виде ширмы. Таким образом, в отличие от брошюры, буклет не содержит сшитых между собой различными способами страниц. Кроме того, объем представленной в буклете информации значительно меньше, чем в брошюре. Буклеты чаще всего используют в виде раздаточного материала. Печатаются они, как правило, на разных видах бумаги и картона, в формате А5, А4 и А3.

Флаер также имеет особенности, которые отличают его от брошюры. Чаще всего это выбор полиграфического материала, так как для печати флаера используют недорогую бумагу. Размер флаера обычно не превышает 210х100 мм, кроме того, данный вид продукции не имеет сгибов.

Одной из сфер, в которой часто используют брошюры, является медицина. Медицинские брошюры представляют собой важный инструмент информирования пациентов о медицинских услугах различного вида, заболеваниях, методах лечения и профилактических мероприятиях. Это доступный, а зачастую и единственный источник информации, необходимый для понимания пациентов состояния своего здоровья. К примеру, фонд Unique, созданный в 1984 году, является уникальной базой научно-популярных информационных брошюр о генетических отклонениях.

Существует ряд целей создания медицинских брошюр, среди которых можно выделить следующие:

– предоставление пациентам информации о заболеваниях, причинах их возникновения, различных симптомах, диагностике и лечении;

– профилактика заболеваний. Брошюры содержат информацию о методах профилактики и предотвращении заболеваний;

– помощь в принятии решений о своем здоровье. В брошюрах содержится информация о клиниках, врачах, преимуществах и возможных рисках различных методов лечения, а также сведения о ценах на определенные медицинские услуги;

– советы по уходу. Брошюры предоставляют информацию по уходу за больными во время болезни, во время и после реабилитации, советы по правильному уходу за собой и способы самодиагностики.

Информация в медицинских брошюрах должна быть доступной, легко читаться и не содержать каких-либо лишних данных, чтобы не перегружать читателя неважными сведениями.

Медицинские брошюры, как правило, разрабатываются государственными учреждениями здравоохранения, медицинскими организациями или частными компаниями, работающими в сфере здравоохранения. Они могут быть размещены в медицинских учреждениях, публиковаться в электронном формате на специальных сайтах.

Международные отношения играют важную роль в современном мире, что позволяет обмениваться достижениями в области медицины, а также использовать полученный от других стран материал, что, в свою очередь, предполагает необходимость в переводе информации в сфере медицины.

Имея непосредственное отношение к здоровью и жизни человека, медицинский перевод занимает особое место среди других видов научно-технического перевода. Он включает в себя перевод не только фармацевтических документов, договоров, протоколов, карт регистраций, инструкций по эксплуатации медицинского оборудования, инструкций по применению медикаментов, научных статей и публикаций в различных разделах медицины, но и медицинских брошюр.

Перевод медицинских брошюр имеет особую важность, поскольку такие документы содержат в себе ценную для пациентов информацию. Нередки ситуации, когда информация о том или ином заболевании очень ограничена либо такая информация имеется только в зарубежных источниках, и именно с целью предоставления данной информации пациентам в разных странах необходимо осуществлять перевод. Кроме того, сфера медицины развивается с каждым днем все больше и больше. Проводятся новые исследования и появляется множество источников информации, которые также требуется переводить.

Перевод медицинских текстов представляет особую трудность и требует от переводчика большой ответственности. Для работы с этим видом перевода необходимо полностью понимать тему и смысл текста, а также четко ориентироваться в предмете. От точности передачи информации зависит как установление диагноза, назначение лечения, так и жизнь человека.

Среди общих особенностей медицинских текстов можно выделить следующие:

– терминология. Медицинские тексты содержат большое количество узконаправленной терминологии, которая требует точного и однозначного перевода. Для осуществления корректного медицинского перевода необходимо владеть не только стандартными терминами, но и лексикой, обозначающей симптомы, фармацевтические препараты и медицинское оборудование;

– аббревиатуры. Трудность перевода аббревиатуры состоит в том, что прежде, чем выполнить перевод, ее необходимо расшифровать. Некоторые аббревиатуры могут совпадать друг с другом, например, аббревиатура *ASD может иметь несколько значений: Atrial Septal Defect – дефект межпредсердной перегородки, Autism Spectrum Disorder – расстройство аутистического спектра, Acute Stress Disorder – острое стрессовое расстройство* [2];

– сложная структура предложений. Медицинские тексты наполнены сложноподчиненными и сложносочиненными предложениями, что усложняет понимание текста, особенно при наличии незнакомых терминов, поскольку возникают трудности в установлении грамматических связей;

– изменчивость терминологии. Научный прогресс не стоит на месте, проводится все больше исследований, создаются новые лекарства и новое оборудование, в связи с чем возникает множество новых терминов, которые могут быть неизвестны переводчику;

– различия в системах здравоохранения и разница классификаций. Например, в России принята цифровая классификация групп крови, в то время как во многих других странах привычными являются буквенные обозначения.

Основываясь на вышеперечисленных особенностях, рассмотрим трудности, возникающие при переводе медицинских текстов, и способы их решения на примере медицинских брошюр.

Анализ исследуемого материала показал наличие большого количества узконаправленных терминов: *bands – бэнды, roof – нёбо, gallbladder – желчный пузырь, colon – толстая кишка, pyloric stenosis – стеноз привратника желудка* [3].

Трудность перевода терминологии состоит в том, что один термин может иметь сразу несколько значений, и чтобы разобраться, какой вариант перевода необходим, потребуется немало времени. Например, термин «*bands*», относящийся к области генетики, может переводиться следующим образом: *диск (группа гомологичных хрономер), полоса хромосомы, длинный тонкий пучок волокон, связка*. Термины могут терять свою актуальность ввиду появления новых вариантов, например термин «*gallbladder*» – *желчный пузырь* часто заменяется вариантом «*cholecystis*» [3].

Для перевода терминов используется несколько приемов перевода.

Наиболее часто применяемый прием – это калькирование. Например: *typical carcinoid – типичный карциноид, generalised anxiety disorder – генерализированное тревожное расстройство, renal reflux – почечный рефлюкс* [3].

Благодаря калькированию мы получаем краткий эквивалент, достигая однозначного соответствия с исходным словом.

Еще одним наиболее частым приемом перевода терминов является транслитерация.

Приведем следующие примеры перевода терминов с помощью транслитерации: *microdeletions – микроделеции, deletions – делеции, duplications – дупликации* [2].

Конкретизация – это также нередко используемый прием перевода терминов: *drug – препарат, guidelines – рекомендации, waiting – наблюдение* [4].

Кроме вышеперечисленных способов перевода, многие переводчики выделяют описательный перевод, однако встречается он довольно редко. На наш взгляд, переводчики прибегают к нему только, если необходимо предоставить подробное толкование термина.

Рассмотрим несколько приемов перевода аббревиатур: *WGS (Whole Genome Sequencing) – ПГС (полногеномное секвенирование), ACC (Adrenocortical carcinoma) – АКР (адренокортикальный рак), PRRT (Peptide receptor radionuclide therapy) – ПРРТ (радионуклидная терапия), ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) – СДВГ (синдром дефицита внимания с гиперактивностью), ASD (Autistic spectrum disorder) – РАС (расстройство аутистического спектра)* [2].

Как уже было сказано ранее, сложность перевода медицинских аббревиатур заключается в наличии большого количества вариантов расшифровки одной и той же аббревиатуры, к примеру *WGS (Whole Genome Sequencing) – ПГС (полногеномное секвенирование)* [3]. Но данная аббревиатура может расшифровываться и другими способами, например, *Whole Genome Shotgun или Weighted Genomic Selection.* Что касается последних двух вариантов, их перевод отсутствует в словаре, что также усложняет задачу переводчику.

Говоря о переводе аббревиатур, можно выделить следующие способы их передачи:

– передача сокращения русским эквивалентным сокращением: *Radiofrequency ablation (RFA) – радиочастотная абляция (РЧА), Autism spectrum disorder (ASD) – расстройство аутистического спектра (РАС), Sensory processing disorder (SPD) – нарушение сенсорной обработки (НОСИ)* [2];

– сохранение иностранного сокращения: *сравнительная геномная гибридизация (array CGH), Европейское общество нейроэндокриновых опухолей (ENETS), селективная внутренняя лучевая терапия (SIRT)* [2];

– передача фонетической формы иностранного сокращения русскими буквами (транслитерация): *Transcatheter arterial chemoembolisation (TACE) – артериальная химиоэмболизация (ТАХЭ), Vasoactive intestinal peptide (VIP) – вазоактивный кишечный пептид (ВИП)* [2];

– возможно также применение описательного перевода. Описательный перевод применяется в тех случаях, когда в языке перевода отсутствует эквивалент сокращения, однако в области медицинского перевода такие случаи встречаются не так часто.

Рассмотрим примеры перевода сложных синтаксических конструкций:

If the test result is followed by mat, the deletion has been inherited from the child's mother (maternal); if it is followed by pat, the deletion has been inherited from the father (paternal). – Пометка mat в результате анализа говорит о том, что делеция была унаследована от матери (от англ. maternal – по материнской линии), а пометка pat – от отца (от англ. paternal – по отцовской линии) [5].

These are uncommon and may occur as part of an inherited condition known as multiple endocrine neoplasia type 1 (MEN 1): when excessive secretion of the hormone gastrin by a tumour (gastrinoma) causes overproduction of stomach acid. – Они встречаются редко и могут возникать как часть наследственного заболевания, известного как множественная эндокринная неоплазия типа 1 (МЭН 1): когда чрезмерная секреция гормона гастрина опухолью (гастриномой) вызывает перепроизводство желудочной кислоты [4].

Подобные конструкции затрудняют понимание текста, а также сам процесс перевода. Зачастую ввиду наличия множества вводных конструкций, а также структуры сложных предложений сложно понять суть предложения и определить ее главную тему, особенно если в таких предложениях употребляется множество терминов, как в случаях с примерами, представленными выше.

Для решения данной проблемы применяется способ членения предложений.

Например: *The egg and the sperm cells, however, have 23 unpaired chromosomes, so that when the egg and sperm join together at conception, the chromosomes pair up to make a total of 46. – Исключение составляют сперматозоиды и яйцеклетки, которые содержат по 23 непарные хромосомы. Во время оплодотворения, после слияния сперматозоида и яйцеклетки, хромосом становится 46, и они образуют пары* [6].

Bands are numbered outwards starting from where the short and long arms meet, at a point called the centromere (coloured yellow in the image above). – Полосы пронумерованы, начиная с того места, где встречаются короткое и длинное плечо. Эта точка называется центромерой (она выделена на рисунке желтым цветом) [6].

2q13 microdeletions are usually identified using array CGH and the results are likely to read something like the following example. – Микроделеции 2q13 обычно определяются при помощи матричной сравнительной геномной гибридизации (array CGH). Посмотрим, как могут выглядеть результаты диагностики [6].

Помимо всех вышеперечисленных проблем, связанных с переводом брошюр, имеются также трудности перевода некоторой справочной информации. Как правило, в начале или в конце медицинских брошюр всегда предоставляются контактные данные врачей, медицинских или волонтерских организаций, которые могут оказать пациентам необходимую помощь. Однако данная информация является релевантной лишь для жителей тех стран, где находятся эти организации. Для людей, на которых направлен перевод подобных брошюр, эта информация не будет представлять никакой ценности. В данном случае переводчики используют два варианта – предоставляют контакты подобных организаций в странах, для которых непосредственно выполняется перевод, либо же оставляют информацию из текста оригинала.

Еще одна проблема – шрифт текста. Несмотря на то, что эта часть относится к редактированию текста, а не к переводу, она также очень важна. Поскольку брошюра должна не только нести в себе ценную информацию, но и быть структурировано оформленной и визуально приятной. Зачастую возникают проблемы подбора шрифта, так как тот или иной шрифт может отсутствовать в языке перевода или быть платным. Преодолеть эту трудность можно подобрав наиболее похожий шрифт.

Таким образом, брошюра – это небольшое печатное издание, отличающееся от листовки, буклета и флаера своей структурой, объемом, а также областью применения. Для нее характерно наличие сгибов, односторонняя или двусторонняя печать на бумаге формата А4.

Брошюры находят свое применение в области медицины. И в настоящее время ввиду повышенной важности международных отношений и информационного обмена, а также проведения большого количества новых исследований в сфере медицины возникает необходимость перевода данных брошюр.

Как показал анализ, при переводе медицинских брошюр чаще всего возникают проблемы, связанные с терминологией, аббревиатурами и сложными синтаксическими конструкциями. Трудности в переводе терминов и аббревиатур обусловлены изменчивостью терминологии, синонимичностью терминов и аббревиатур или отсутствием их в словарях. Для решения проблем перевода терминов применяются такие приемы перевода, как калькирование, транслитерация, конкретизация, описательный перевод. Для перевода аббревиатур характерны передача сокращения русским эквивалентным сокращением, сохранение иностранного сокращения, передача фонетической формы иностранного сокращения русскими буквами. Что касается перевода сложных синтаксических конструкций, в данном случае используется прием членения предложений. Кроме того, возникают трудности с переводом справочной информации о врачах или медицинских организациях, в случае чего переводчики либо передают исходную информацию в тексте перевода, либо подбирают такую, которая будет отвечать интересам читателей страны языка перевода. Еще одной проблемой является подбор шрифта, поскольку в языке перевода нужный шрифт часто отсутствует или за него необходимо заплатить. Решить эту проблему можно подобрав наиболее похожий к тексту оригинала шрифт.

Библиографический список

1. Политическая энциклопедия β. *Национальная энциклопедическая служба*. Available at: https://politike.ru/termin/broshyura.html
2. *Англо-русский медицинский словарь.* Available at: https://gufo.me/dict/enru_medical
3. *Multitran dictionary online*. Available at: https://www.multitran.com
4. Neuroendocrine tumours: A guide for patients and carers. Available at: https://engonetuf.blob.core.windows.net/assets/uploads/files/UF_Nets_PatientBooklet.pdf
5. *2q13 microdeletions. A guide. Unique. Understanding Chromosome and Gene Disorders*. Available at: https://rarechromo.org/media/information/Chromosome%20%202/2q13%20microdeletions%20FTNW.pdf
6. *Микроделеции 2q13. A guide. Unique. Understanding Chromosome and Gene Disorders*. Available at: https://rarechromo.org/guide/2q13-microdeletions-russian/

References

1. Politicheskaya `enciklopediya β. *Nacional'naya `enciklopedicheskaya sluzhba*. Available at: https://politike.ru/termin/broshyura.html
2. *Anglo-russkij medicinskij slovar'*. Available at: https://gufo.me/dict/enru_medical
3. *Multitran dictionary online*. Available at: https://www.multitran.com
4. Neuroendocrine tumours: A guide for patients and carers. Available at: https://engonetuf.blob.core.windows.net/assets/uploads/files/UF_Nets_PatientBooklet.pdf
5. *2q13 microdeletions. A guide. Unique. Understanding Chromosome and Gene Disorders*. Available at: https://rarechromo.org/media/information/Chromosome%20%202/2q13%20microdeletions%20FTNW.pdf
6. *Mikrodelecii 2q13. A guide. Unique. Understanding Chromosome and Gene Disorders*. Available at: https://rarechromo.org/guide/2q13-microdeletions-russian/

Статья поступила в редакцию 18.12.23

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-461-463

Rashidova G.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rashidovag1978@mail.ru*

SOCIAL NETWORKS AS A SOURCE OF NEWS AND TOPICS FOR JOURNALISTS (USING THE EXAMPLE OF THE NEWSPAPER "FREE REPUBLIC"). The article is devoted to the study of social networks as a source of topics for journalists of the socio-political newspaper "Free Republic". It is noted that the popularity of social networks as a source of information is increasing. They are used on a par with traditional methods of obtaining information (observation, interviews, document processing, survey, questionnaire, experiment). The positive and negative sides of the use of social networks by journalists in their professional activities are noted. So, the positive side is the close connection with the audience, the study of their problems and interests in order to further reflect them on the pages of the newspaper. Journalists do not just inform about existing problems, but analyze the event, the situation, the process in order to determine the cause-effect relationship. Either the purpose of an analytical publication is to identify the significance of an event, predict or formulate an action plan. The negative side can include a large amount of unverified information on social networks. A number of requirements related to the verification of data obtained from social networks are outlined. Ignoring the rules of working with social networks can lead to serious consequences. Special attention is also paid to the ethical side. The article is based on the analysis of a large number of materials from the newspaper "Free Republic".

Key words: **social networks, newspaper, journalist, information source**

Г.Р. Рашидова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rashidovag1978@mail.ru*

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИСТОЧНИК НОВОСТЕЙ И ТЕМ ДЛЯ ЖУРНАЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ «СВОБОДНАЯ РЕСПУБЛИКА»)

Статья посвящена исследованию социальных сетей как источника тем для журналистов общественно-политической газеты «Свободная республика». Отмечается, что популярность социальных сетей как источника сведений повышается. Они используются наравне с традиционными методами получения сведений (наблюдение, интервью, проработка документов, опрос, анкетирование, эксперимент). Отмечаются положительные и негативные стороны использования социальных сетей журналистами в своей профессиональной деятельности. Так, положительной стороной является тесная связь с аудиторией,

изучение их проблем и интересов с целью дальнейшего их отражения на страницах газеты. Журналисты не просто информируют о существующих проблемах, но и анализируют событие, ситуацию, процесс с целью определения причинно-следственной связи. Либо целью аналитической публикации становится выявление значимости события, прогнозирование или формулировка плана действия. К негативной стороне можно отнести большое количество непроверенной информации в социальных сетях. Обозначен ряд требований, связанных с проверкой данных, полученных из социальных сетей. Игнорирование правил работы с социальными сетями может повлечь за собой серьезные последствия. Особое внимание уделяется и этической стороне. Статья построено на анализе большого количества материалов газеты «Свободная республика».

Ключевые слова: **социальные сети, газета, журналист, источник информации**

Актуальность исследования заключается в том, что социальные сети играют огромную роль в жизни современного общества. Их влиянию подверглась и массовая коммуникация. Старший научный сотрудник кафедры новых медиа и теории коммуникации факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова Д.Ю. Кульчицкая обозначила следующие изменения современных коммуникаций под воздействием социальных сетей: потеря монополии на распространение данных; мгновенное получение и обмен информацией; успешное интегрирование тем, которые популярны в социальных сетях, в информационную повестку газеты или журнала [1, с. 120]. Последний пункт особенно характерен для газеты «Свободная республика». Целью исследования стало изучение места и роли социальных сетей в формировании повестка дня газеты. Для достижения цели были сформулированы такие задачи: проанализировать содержание газеты за 2023 год; выделить положительные и негативные стороны использования социальных сетей в качестве источника тем. Научная новизна работы заключается в том, что впервые анализируется обращенность газеты «Свободная республика» к социальным сетям, как источнику тем и новостей. На наш взгляд, использование социальных сетей как источника информация и контента в традиционных изданиях, созданного пользователями в социальных сетях, будет только возрастать. Это дает возможность говорить о перспективности дальнейшего исследования темы. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть полезными для студентов факультетов журналистики, практикующих журналистов, теоретиков для использования ее результатов в своей научной деятельности.

«Свободная республика» – общественно-политический еженедельник Республики Дагестан. Газета издается с февраля 2006 года. Учредитель – ООО Издательский дом «Максим». Газета обрела популярность благодаря серьезным аналитическим материалам и профессиональному журналистскому коллективу. В разное время в редакции работали Багаудин Узунаев, Полина Михеева, Магомед Магомедов, Теймур Адуллаев. Ведущими журналистами издания сегодня являются Сулейман Францев, Заур Газиев, Аскар Магомедов, Магомедтагир Муртазалиев и др. Газета выходит, как в традиционной печатной форме, так и в онлайн-версии, имеет свои страницы в социальных сетях.

Ознакомившись с публикациями газеты «Свободная республика» за 2023 год, мы можем утверждать, что, помимо традиционных методов сбора информации, журналисты издания часто обращаются к социальным сетям, как к источнику тем для своих материалов. Вспомним, что Г.В. Лаутина выделяет несколько групп методов получения информации: заимствованные из других наук, в частности из социологии, и собственно журналистские. Ко второй группе относятся интервью, проработка документов и наблюдение [2].

Одной из последних стала публикация Магомедтагира Муртазалиева «Инфоцыгане по-дагестански» (№ 41 от 13.10.2023). Поводом для написания материала, как признается автор, стала серия скандалов в социальных сетях, связанная с продажей обучающих курсов. В центре внимания блогер Маниша, которая «вступила в жесткие контры с некоторым количеством покупателей». Обратить внимание на обманутых людей помогли посты в телеграм-каналах. Далее журналист развивает тему инфоцыганства в Дагестане, прибегая к методам аналогии и сравнения, анализа и синтеза. По мнению автора, причины популярности гайдов, авторских курсов, программ среди обычных людей лежат не только в психологической плоскости, но и в социальной неустроенности населения республики, постоянной нехватке денег и желании заработать их легким путем.

Другим фактом, положенным в основу журналистского материала «Взрослым о детях, детям о взрослых» (№ 39 от 27.09. 2023), стала ситуация, произошедшая в пригороде Махачкалы: двое подростков наехали на мальчика на велосипеде. Наверное, этот факт остался бы незамеченным, если бы не камеры видеонаблюдения, заснявшие произошедшее, и социальные сети, в которых данное видео завирусилось. Журналист Заур Газиев пытается разобраться в мотивах поведения подростков и приводит несколько версий. Согласно первой, пострадавший мальчик создал помеху для проезжавших подростков, и они решили его таким образом проучить. Другая версия заключается в том, что подростки решили подшутить над ребенком, но не рассчитали свои действия. Далее рассуждения автора переходят совсем в другую плоскость – подростки и причины их агрессии. И здесь журналист возлагает ответственность не столько на молодых людей, сколько на родителей и государство. Журналист уверен, что невнимание к детям, а также культивирование силы в обществе («Г.Р.» особенно в республиках Северного Кавказа) – основная причина жестокости и нетерпимости детей друг к другу.

Отметим, что ювенильное направление занимает важное место в творчестве Заура Газиева. Журналист уверен, что подростки – особая категория граждан, которая нуждается в исключительном к ним отношении. В материале «Слабых бьют?» (№ 36 от 8.09.2023) исследуется еще одна ситуация, ставшая известной благодаря социальным сетям. Видеоролик с подростком, отрабатывающим удары на девочке, вызвал широкий общественный резонанс и привлек внимание журналиста газеты. Изучив комментарии, ознакомившись с большим количеством версий произошедшего, проверив информацию на достоверность, журналист представляет истинную причину: девушка заступилась за своего несовершеннолетнего брата, который также подвергся насильственным действиям со стороны подростка. Вывод журналиста однозначный – подростку необходима помощь, так как у парня «серьезные ментальные проблемы». И здесь журналист предлагает некий план действия: необходимо внести изменения в работу образовательных учреждений, в частности школьного психолога и социального педагога, которые должны взаимодействовать с родителями. Общество в целом должно понимать, что лечить ментальные расстройства можно так же, как и обычные болезни. Не надо этого бояться или стесняться.

Социальные сети стали неотъемлемой частью работы любого специалиста, в том числе и журналиста. При этом помимо положительных эффектов отмечается негативная сторона, связанная с распространением в сети непроверенной информации. Существуют принципы работы журналиста с социальными сетями. И здесь важное место занимает проверка информации на достоверность. Кульчицкая Д.Ю. в статье «Социальные сети как инструмент в работе российского журналиста: результаты опроса» сформулировала вопросы для респондентов-журналистов, среди которых значился такой: Были ли случаи, когда информация из социальных сетей оказалась неверной, не соответствовала действительности? Интересны результаты: одна треть опрошенных журналистов призналась, что сталкивалась с ситуацией, когда информация из социальных сетей оказалась ложной [1, с. 125]. Журналисты BBC представили свои рекомендации для работы с информацией, полученной из социальных сетей. Это: проверка информации на достоверность, которая включает проверку реальности аккаунта; местонахождения человека, который прислал фото; даты снимка и др. [3].

В материалах, проанализированных нами, также встречаются данные из социальных сетей, которые не являются достоверными. В публикации про сбитого мальчика информация о том, что отец пострадавшего сжег машину обидчиков сына, не подтвердилась, хотя активно обсуждалась в социальных сетях.

Особенно остро стоит вопрос об этической стороне работы журналистов в социальных сетях. Важно помнить о необходимости следованию профессиональной этике и рекомендациям по распространению личной информации среди пользователей социальных сетей.

В статье Харлановой Ю.В. «Использование социальных сетей как платформы для журналистской деятельности» рассказано о таком направлении в журналистике, как скриншот-журналистика. Оно появилось с развитием социальных сетей. Скриншот-журналистика упрощает визуализацию информации и подтверждает ее достоверность [4, с. 142]. Примером упоминания скриншота как доказательства в «Свободной республике» стал материал «Бензиновые страсти» (№ 35 от 1. 09. 2023) Заура Газиева. В социальных сетях разместили скриншоты переписки председателя Ассоциации автозаправочных станций Дагестана Юсупа Чарабураева, в которой он координировал поднятие цен на АЗС. Отметим, что самого скриншота переписки Юсупа Чарабураева с представителями АЗС в анализируемом материале нет, но его легко можно найти в социальных сетях. Объяснения и видеообращение Юсупа Чарабураева после случившегося скандала населением приняты не были: «Простые граждане твердо убеждены в одном: в Дагестане в этой сфере творится беспредел». Развивая тему, журналист переходит к вопросам не менее важным для населения республики: расположение заправок вблизи жилых домов, а также по какой причине в Дагестане не добывают нефть.

Еще одним проблемным материалом, написанным благодаря посту в социальной сети, стала публикация Заура Газиева «Подушечная терапия» (№ 30 от 28.07.2023). В популярных телеграмм-каналах распространилось видео, в котором санитарка психоневрологического диспансера города Махачкалы душит мужчину, привязанного к кровати. Журналист подробно описывает, как видео попало в социальные сети, какое наказание понесли работники больницы. Конкретная реальная ситуация становится отправной точкой для дальнейших размышлений автора. Журналист затрагивает несколько ее аспектов: защита прав пациентов психоневрологических диспансеров и психическое и эмоциональное состояние врачей и других работников специализированных клиник. Особая озабоченность связана с изменением законодательства в сфере оказания психиатрической помощи. Так, в закон «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» были внесены изменения, согласно которым упраздняются статьи 38 и 46. И здесь журналист представляет две точки зрения. Выразителем первой является правозащитница Нюта Федермессер. По ее мнению, изменения в законе отрицательно скажутся на защите прав пациентов ПНИ. Противоположная точка зрения была высказана заместителем председателя ко-

митета Госдумы по охране здоровья Сергеем Леоновым. Он считает, что закон направлен в пользу пациентов и защищает их права.

Темой очередного материала «Свободной республики» стала публикация в телеграмм-канале видео с показа дипломных работ в колледже культуры. Поводом для недовольства некоторых комментаторов послужили «странные» наряды, использованные студентами для создания творческого продукта. Такие отзывы получили резко отрицательную оценку автора материала «Инквизиторы из минкульта» (№ 26 от 30.06.2023). Журналист не скупился на определения: клерикалы, мракобесы, интеллектуальные инвалиды и прочее. Но что действительно разочаровало автора материала – это реакция Министерства культуры Республики Дагестан. Журналист сомневается в профессиональной компетентности людей, занимающих должности в министерстве, иначе, по его мнению, реакция на публикацию была бы другой. Для выражения своей позиции автор приводит сравнения, цитаты. Например, работников Минкультуры республики автор сравнивает с руководителем отдела пропаганды при Ленинградском обкоме, который усмотрел в стихотворении Анны Ахматовой покушение на социалистическое сельское хозяйство и запретил транслировать знаменитое четверостишие по радио.

Таким образом, журналисты газеты «Свободная республика» обладают навыками мониторинга и фильтрации тем в социальных сетях, уделяя особое внимание только таким темам, которое вызвали общественный интерес и являются важными для самих журналистов. Журналисты редакции не просо информируют о произошедшем, но дают глубокий анализ события, что способствует реализации основной функции качественной журналистики – всесторонней социальной ориентации аудитории, ее консолидации, осознанному участию в общественно-политической, социальной жизни общества [6]. Материалы написаны на высоком профессиональном уровне и вызывают неподдельный интерес у читателя.

Библиографический список

1. Кульчицкая Д.Ю. Социальные сети как инструмент в работе российского журналиста: результаты опроса. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2017; № 4: 119–135.
2. Лазутина Г.В. *Основы творческой деятельности журналиста*. Москва: Аспект Пресс, 2006.
3. Павлушкина Н.А. Социальные сети в работе журналиста: pro and contra. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16934
4. Харланова Ю.В. Использование социальных сетей как платформы для журналистской деятельности. *Цифровизация коммуникативно-культурной памяти: роль журналистики как социального института*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019; Ч. 1: 139–142.
5. Тертычный А.А. *Аналитическая журналистика*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2020.

References

1. Kul'chickaya D.Yu. Social'nye seti kak instrument v rabote rossijskogo zhurnalista: rezul'taty oprosa. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2017; № 4: 119-135.
2. Lazutina G.V. *Osnovy tvorcheskoj deyatel'nosti zhurnalista*. Moskva: Aspekt Press, 2006.
3. Pavlushkina N.A. Social'nye seti v rabote zhurnalista: pro and contra. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16934
4. Harlanova Yu.V. Ispol'zovanie social'nyh setej kak platformy dlya zhurnalistskoj deyatel'nosti. *Cifrovizaciya kommunikativno-kul'turnoj pamyati: rol' zhurnalistiki kak social'nogo instituta*: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem: v 2 ch. Ekaterinburg: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 2019; Ch. 1: 139-142.
5. Tertychnyj A.A. *Analiticheskaya zhurnalistika*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2020.

Статья поступила в редакцию 04.12.23

УДК 808.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-463-465

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*
Semyonova M.A., *BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mi.semyonova@bk.ru*

LANGUAGE POLICY AS A TOOL OF THE "SOFT POWER" OF THE STATE: THE EXPERIENCE OF RUSSIA AND SPAIN. The article compares the approaches of Russia and Spain to the use of language policy as a tool of "soft power" according to such parameters as: the prevalence of language, the main tools of language policy, reliance on historical influence, and the level of effectiveness. Russia and Spain use similar mechanisms – educational and cultural programs, grants and scholarships for international students, media support in national languages outside the countries. Both countries rely on the historical influence of their languages – Russian in the CIS and Eastern Europe, and Spanish in Latin America. It is noted that Spain uses the potential of the language more effectively to strengthen ties with its former colonies in Latin America. Russia relies on the high international status of the Russian language as one of the working languages of the United Nations and other major organizations, but Russia's influence in the post-Soviet space has weakened. Spanish is in high demand in the USA, the EU and other regions of the world. There are relatively few weaknesses in Spain's language policy – these are mainly the insufficient use of new technologies and the lack of open educational language resources.

Key words: **language policy, soft power strategy, Russian language policy, Spanish language policy, linguistic resources**

Т.В. Сатина*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru*
М.А. Семёнова, *студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mi.semyonova@bk.ru*

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ «МЯГКОЙ СИЛЫ» ГОСУДАРСТВА: ОПЫТ РОССИИ И ИСПАНИИ

В статье сравниваются подходы России и Испании к использованию языковой политики как инструмента «мягкой силы» по таким параметрам, как распространенность языка, основные инструменты языковой политики, опора на историческое влияние, уровень эффективности. Россия и Испания используют схожие механизмы – образовательные и культурные программы, гранты и стипендии для иностранных студентов, поддержку СМИ на национальных языках за пределами стран. Обе страны опираются на исторически сложившееся влияние своих языков: русского – в СНГ и Восточной Европе, испанского – в Латинской Америке. Отмечается, что Испания более эффективно использует потенциал языка для укрепления связей со своими бывшими колониями в Латинской Америке. Россия опирается на высокий международный статус русского языка как одного из рабочих языков ООН и других крупнейших организаций, однако влияние России на постсоветском пространстве ослабло. Испанский язык пользуется высоким спросом в США, странах ЕС и других регионах мира. Слабых сторон в языковой политике Испании относительно немного – это в основном недостаточное использование новых технологий и нехватка открытых образовательных языковых ресурсов.

Ключевые слова: **языковая политика, стратегия «мягкой силы», языковая политика России, языковая политика Испании, лингвистические ресурсы**.

В современном глобализованном мире возрастает значение «мягкой силы» в международных отношениях. Государства активно используют различные инструменты ненасильственного воздействия для продвижения своих интересов и ценностей. Одним из важнейших элементов «мягкой силы» является языковая политика. Язык играет ключевую роль в формировании национальной идентичности, передаче культурных ценностей, распространении идей. Через продвижение родного языка и культуры государство может эффективно влиять на другие страны [1].

В связи с этим актуальным представляется изучение опыта разных стран в использовании языковой политики для реализации стратегии «мягкой силы».

Особый интерес вызывает сравнительный анализ подходов России и Испании – двух государств, обладающих богатым лингвистическим и культурным наследием. Россия активно продвигает русский язык и культуру через сеть русских центров, программы поддержки соотечественников, образовательные проекты. Испания также уделяет большое внимание популяризации испанского языка, что способствует распространению ее влияния в Латинской Америке и других регионах. Сравнительный анализ языковых политик двух стран позволит выявить эффективные стратегии использования лингвистических ресурсов в качестве «мягкой силы», что имеет большое практическое значение.

Цель данного исследования заключается в комплексном сравнительном анализе языковой политики России и Испании как инструментов реализации стратегии «мягкой силы».

Задачи работы состоят в том, чтобы: 1) определить механизмы языковой политики России и Испании; 2) сравнить подходы России и Испании к использованию языковой политики как инструмента «мягкой силы»; 3) исследовать потенциалы статусов русского и испанского языков; 4) выявить эффективность подходов России и Испании, применяемых для продвижения языка как «мягкой силы».

Научная новизна определяется комплексным сравнительным исследованием языковой политики двух стран с точки зрения их использования в качестве «мягкой силы».

Объектом исследования являются языковая политика России и Испании. Предмет исследования выступают особенности использования языковой политики в качестве инструмента «мягкой силы» в России и Испании.

Методологической базой служит концепция «мягкой силы», теории языковой политики, методы сравнительного анализа. Информационную базу исследования составляют официальные документы, статистические данные, аналитические материалы, касающиеся языковой политики России и Испании.

Теоретическая и практическая значимость заключается в возможности использования результатов исследования для оптимизации подходов России и Испании к продвижению своих языков и культур на мировой арене.

Языковая политика представляет собой комплекс мероприятий государства в области использования и развития языка на определенной территории. Она включает законодательное регулирование статуса и функционирования языков, создание институтов и программ по поддержке и распространению языка. Языковая политика тесно связана с национальной политикой и культурной дипломатией государства [2].

Язык играет важную роль в формировании «мягкой силы» страны. Через продвижение родного языка государство распространяет свои ценности, культуру, образ жизни. Знание языка сближает людей, способствует лучшему взаимопониманию, формирует позитивное отношение к стране. Например, активная языковая политика Франции, Великобритании, Испании в отношении французского, английского, испанского языков «наращивает» их «мягкую силу» в мире.

Россия также уделяет большое внимание продвижению русского языка, что является важнейшим элементом ее «мягкой силы». Через сеть русских центров, программы для соотечественников, образовательный и гуманитарный обмен Россия стремится наращивать присутствие русского языка и распространять свое культурное влияние. Эффективная языковая политика – ключевой инструмент «мягкой силы» любого государства в современном мире [3].

На протяжении многих веков русский язык играл важную роль в межнациональном общении народов огромной Российской империи. После революции 1917 года и создания СССР русский язык закрепился в качестве языка межнационального общения для десятков народов советского государства. Знание русского языка было обязательным требованием для получения образования, карьерного роста, общения между жителями разных республик СССР [4].

После распада Советского Союза в 1991 году русский язык сохранил статус рабочего языка в крупнейших международных организациях, таких как ООН, ЮНЕСКО, ВОЗ, МАГАТЭ. Это обусловлено тем, что русским языком владеют несколько сотен миллионов человек в мире – как в самой России, так и в странах СНГ, Восточной Европы, Прибалтики. По оценкам экспертов, русскоязычное население планеты составляет 260–300 млн человек [5]. Таким образом, русский язык по распространенности находится на 5 месте в мире после китайского, английского, испанского и хинди [6].

Российская Федерация активно использует обширные возможности русского языка для наращивания своего гуманитарного влияния и «мягкой силы». Реализуется целый комплекс мер по поддержке статуса и распространению русского языка как внутри России, так и за рубежом. К примеру, с 2007 года действует Федеральная целевая программа «Русский язык», направленная на популяризацию изучения русского в России и мире [7]. За рубежом создана разветвленная сеть русских центров, институтов Пушкина, которые проводят курсы и тестирование по русскому языку [8]. Таким образом, Россия целенаправленно использует богатый потенциал русского языка как инструмент «мягкой силы».

Испания обладает уникальным лингвистическим ресурсом для реализации стратегии «мягкой силы» благодаря распространению испанского языка в Латинской Америке. Помимо самой Испании, испанский язык является официальным языком в большинстве латиноамериканских стран. Общее число носителей испанского языка в мире составляет более 500 млн человек, что ставит его на второе место после китайского по распространенности.

Язык и культура Испании, считающиеся двумя ее сильными сторонами, являются важнейшей частью любой стратегии развития страны за рубежом, поскольку представляют собой два основных элемента имиджевой проекции (брендинг страны) и основу для межкультурного диалога (публичная и культурная дипломатия). Таким образом, и стратегия внешних действий, и доклад Элькано включают культурную сферу в разработку предлагаемых стратегий, особо отмечая огромный потенциал испанского языка как глобального языка [9]. Стратегия внешних действий анализирует культурное измерение внешней политики Испании, утверждая, что традиционный подход к культурной дипломатии уже недостаточен. Этот подход основывался на проецировании правительством определенного образа Испании с целью получения экономических и политических выгод [10].

Однако, учитывая, что в новом глобализованном мире правительства перестали быть главными действующими лицами, большее пространство для развития культурных программ за рубежом должно быть предоставлено гражданскому обществу (частным лицам и институтам). Таким образом, осуществление публичной и, в частности, культурной дипломатии, теперь возложено на сеть субъектов, как государственных, так и частных, которые имеют определенное влияние на международном уровне.

В случае Испании основными участниками культурной деятельности являются Зарубежная сеть советов по культуре, многочисленные представительства Института Сервантеса, культурные центры AECID (Испанского агентства по международному сотрудничеству в целях развития), а также деятельность других государственных структур, таких как AC/E (Spanish Cultural Action), RTVE и агентство EFE. Все они способствуют распространению испанской культуры и языка, закладывая фундамент для построения подлинного межкультурного диалога.

В целях распространения испанского языка и культуры за рубежом стратегия внешних действий 2015 г. предлагает, в частности, конкретные действия [11], а именно: активизировать деятельность Института Сервантеса, продвигая его стратегию альянсов, с целью усиления проекции испанского языка как международного языка общения. В области культурной дипломатии учреждениям предлагается продолжить реализацию программ по привлечению кадров в этот сектор, а также разработать схемы передачи знаний, лучше адаптированных к новой ситуации. Кроме того, действия основных учреждений, отвечающих за продвижение культуры (MAEC, Instituto Cervantes, AECID и Acción Cultural Española), должны быть в определенной степени согласованы, чтобы создать образ единства культурной деятельности за рубежом.

Что касается средств массовой информации, то следует отметить, что в докладе Элькано подчеркивается: для облегчения и ускорения изучения испанского языка в любой точке мира «необходимо содействовать распространению свободно доступного контента для автономного изучения испанского языка с помощью новых технологических платформ, а также создавать бесплатные банки контента для преподавателей испанского языка по всему миру» [12]. Таким образом, Институт Сервантеса будет использовать современные технологии для дальнейшего расширения своего глобального присутствия, обращаясь к иностранным гражданам более прямым и прозрачным способом.

Россия и Испания обладают схожим потенциалом использования своих национальных языков в качестве инструмента «мягкой силы» на международной арене. Обе страны придают большое значение языковой политике для продвижения своего влияния. Россия активно поддерживает статус русского языка и создала разветвленную сеть русских центров и институтов Пушкина за рубежом.

Таблица 1

Сравнительная таблица подходов Испании и России к использованию языковой политики как инструмента «мягкой силы»

Параметры сравнения	Испания	Россия
Национальный язык	Испанский	Русский
Распространенность языка	2 место в мире, более 500 млн носителей	5 место в мире, 260-300 млн носителей
Основные инструменты языковой политики	Институты Сервантеса, культурные центры, гранты на обучение, поддержка СМИ	Русские центры, институты Пушкина, квоты на обучение, поддержка СМИ
Опора на историческое влияние	Латинская Америка (бывшие колонии)	СНГ и Восточная Европа (бывший СССР)
Уровень эффективности	Высокий, испанский востребован в ЕС, США и других регионах	Средний, ослабление влияния в СНГ

Испания также целенаправленно проводит политику по укреплению позиций испанского языка через Институты Сервантеса в десятках стран.

Россия и Испания используют схожие механизмы – образовательные и культурные программы, гранты и стипендии для иностранных студентов, поддержку СМИ на национальных языках за пределами стран. Обе страны опираются на исторически сложившееся влияние своих языков: русского – в СНГ и Восточной Европе, испанского – в Латинской Америке.

Вместе с тем Испания более эффективно использует потенциал языка для укрепления связей со своими бывшими колониями в Латинской Америке. Влияние России на постсоветском пространстве ослабло. Кроме того, испанский язык более востребован в ЕС, США и других регионах мира.

Таким образом, несмотря на схожесть подходов, Испания демонстрирует большую результативность в использовании языковой политики как «мягкой силы», чем Россия.

Проведя сравнительный анализ языковой политики России и Испании, можно выделить как сильные, так и слабые стороны подходов каждой из стран в этой сфере. Россия опирается на все еще высокий международный статус русского языка как одного из рабочих языков ООН и других крупнейших организаций. Также в пользу России говорит наличие большого количества русскоговорящего населения в странах СНГ и Восточной Европы [13]. За последние годы Россия развернула широкую сеть русских центров и институтов Пушкина за рубежом, запустила масштабные программы поддержки обучения русскому языку. Однако в то же время наблюдается тенденция снижения влияния и значимости русского языка на постсоветском пространстве, где многие страны проводят политику дерусификации. Российские программы продвижения языка страдают от недостаточного финансирования и плохой координации между различными ведомствами.

Испания же опирается на очень сильные позиции испанского языка в мире, который занимает 2 место по распространенности. Эффективно работает разветвленная сеть Институтов Сервантеса. Испанский язык и культура исторически оказывают сильное влияние на Латинскую Америку. Помимо этого, испанский язык пользуется высоким спросом в США, странах ЕС и других регионах мира. Слабых сторон в языковой политике Испании относительно немного – это в основном недостаточное использование новых технологий и нехватка открытых образовательных языковых ресурсов. В целом Испания демонстрирует более высокую результативность своей языковой политики в сравнении с подходами России.

Проведенное исследование языковой политики России и Испании как инструментов реализации стратегии «мягкой силы» позволило сделать ряд важных выводов. Во-первых, подтвердилась гипотеза о том, что языковая политика играет ключевую роль в продвижении государством своего влияния и ценностей за рубежом посредством распространения национального языка и культуры. Во-вторых, выявлено, что Россия и Испания применяют сходные механизмы языковой политики – сети культурных институтов, программы поддержки языка, образовательные проекты и др.

Вместе с тем сравнительный анализ продемонстрировал более высокую эффективность подхода Испании, которая в полной мере использует потенциал глобального статуса испанского языка. Влияние России на постсоветском пространстве посредством русского языка снижается.

Для оптимизации языковой политики России можно рекомендовать наращивать присутствие русского языка в новых регионах мира, активнее применять современные технологии для продвижения языка и культуры. Перспективным представляется более детальное изучение конкретных механизмов языковой политики России и Испании, разработка практических рекомендаций для повышения их эффективности.

Библиографический список

1. Nye J.S. Public diplomacy and soft power. *The annals of the American academy of political and social science*. 2008; T. 616, № 1: 94–109.
2. Алпатов В.М. Языковая политика в современном мире. *Научный диалог*. 2013; № 5 (17): 8–28.
3. Yudina N., Seliverstova O. External language policy and planning as part of soft power policy. *IV International Scientific and Practical Conference'Anthropogenic Transformation of Geospace: Nature, Economy, Society'(ATG 2019)*. Atlantis Press, 2020: 309–314.
4. Зязиков М.М. Русский язык и его роль в современном мире. *Казачество*. 2016; № 1 (14): 7–19.
5. Russian language: many shades of blue. *United Nations Western Europe*. Available at: https://unric.org/en/russian-language-many-shades-of-blue/
6. Top 10 Most Popular Languages in the World. *Middlebury Language Schools*. Avialable at: https://www.middlebury.edu/language-schools/blog/what-are-most-popular-languages-world
7. О федеральной целевой программе «Русский язык». *Официальный интернет-портал правовой информации*. Avialable at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102372119
8. Шевченко Я.Н. Программа «Послы русского языка в мире» и внешняя языковая политика Российской Федерации. *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2019; Т. 8, № 1 (26): 58–61.
9. Acción exterior para el desarrollo. Reflexiones sobre la inserción de la cooperación al desarrollo en la estrategia exterior española. *Real Instituto Elcano*. Available at: https://www.realinstitutoelcano.org/policy-paper/accion-exterior-para-el-desarrollo-reflexiones-sobre-la-insercion-de-la-cooperacion-al-desarrollo-en-la-estrategia-exterior-espanola/
10. España en el mundo en 2023: perspectivas y desafíos. *Real Instituto Elcano*. Available at: https://www.realinstitutoelcano.org/policy-paper/espana-en-el-mundo-en-2023-perspectivas-y-desafios/
11. Estrategia de Acción Exterior 2021–2024. *La Moncloa*. Available at: https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/270421-estrategia_de_accion_exterior_2021-2024.pdf
12. Informe Elcano 15: «Hacia una renovación estratégica de la política exterior española». *Real Instituto Elcano*. Available at: https://www.realinstitutoelcano.org/informes/informe-elcano-15-hacia-una-renovacion-estrategica-de-la-politica-exterior-espanola/
13. Заседание Международного дискуссионного клуба «Валдай». *Президент России. URL:* http://kremlin.ru/events/president/news/69695

References

1. Nye J.S. Public diplomacy and soft power. *The annals of the American academy of political and social science*. 2008; T. 616, № 1: 94-109.
2. Alpatov V.M. Yazykovaya politika v sovremennom mire. *Nauchnyj dialog*. 2013; № 5 (17): 8-28.
3. Yudina N., Seliverstova O. External language policy and planning as part of soft power policy. *IV International Scientific and Practical Conference'Anthropogenic Transformation of Geospace: Nature, Economy, Society'(ATG 2019)*. Atlantis Press, 2020: 309-314.
4. Zyazikov M.M. Russkij yazyk i ego rol' v sovremennom mire. *Kazachestvo*. 2016; № 1 (14): 7-19.
5. Russian language: many shades of blue. *United Nations Western Europe*. Available at: https://unric.org/en/russian-language-many-shades-of-blue/
6. Top 10 Most Popular Languages in the World. *Middlebury Language Schools*. Avialable at: https://www.middlebury.edu/language-schools/blog/what-are-most-popular-languages-world
7. O federal'noj celevoj programme «Russkij yazyk». *Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii*. Avialable at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102372119
8. Shevchenko Ya.N. Programma «Posly russkogo yazyka v mire» i vneshnyaya yazykovaya politika Rossijskoj Federacii. *Azimut nauchnyh issledovanij: `ekonomika i upravlenie*. 2019; T. 8, № 1 (26): 58-61.
9. Acción exterior para el desarrollo. Reflexiones sobre la inserción de la cooperación al desarrollo en la estrategia exterior española. *Real Instituto Elcano*. Available at: https://www.realinstitutoelcano.org/policy-paper/accion-exterior-para-el-desarrollo-reflexiones-sobre-la-insercion-de-la-cooperacion-al-desarrollo-en-la-estrategia-exterior-espanola/
10. España en el mundo en 2023: perspectivas y desafíos. *Real Instituto Elcano*. Available at: https://www.realinstitutoelcano.org/policy-paper/espana-en-el-mundo-en-2023-perspectivas-y-desafios/
11. Estrategia de Acción Exterior 2021-2024. *La Moncloa*. Available at: https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/resumenes/Documents/2021/270421-estrategia_de_accion_exterior_2021-2024.pdf
12. Informe Elcano 15: «Hacia una renovación estratégica de la política exterior española». *Real Instituto Elcano*. Available at: https://www.realinstitutoelcano.org/informes/informe-elcano-15-hacia-una-renovacion-estrategica-de-la-politica-exterior-espanola/
13. Zasedanie Mezhdunarodnogo diskussionnogo kluba «Valdaj». *Prezident Rossii. URL:* http://kremlin.ru/events/president/news/69695

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 811.512.156 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-465-469

Seredar N.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), Leading Researcher, Tuvan Institute of Humanities and Applied, Socio-Economic Research under the Government of the Republic of Tyva (Kyzyl, Russia), E-mail: sereedar.62@mail.ru*

SYNONYMY OF MODELS THAT CHANGE THE APPEARANCE OF A FACE AND AN OBJECT IN THE TUVAN LANGUAGE. The article studies models of a simple sentence and their synonymy of the Tuvan language. Synonymous sentences have the same typical meaning and reflect the same typical situation. Synonymous models that change the appearance of a person and an object in the Tuvan language represent different modeling methods: affixal, lexical and semantic. The

paper analyzes two models that change the appearance of a face and an object in the Tuvan language. Some of the syntactic differences of the models are already manifested at the word–formation level, others – at the syntactic and communicative level. The analysis of these groups of models revealed their semantic, grammatical and functional specifics. In the nominal model, the compatibility of adjectives with a noun is wider than in the verbal model. Adjectives with the affix =gar are used as a predicate//=ger and its phonetic variants. The verbal model is most often used in relation to humans or animals. They have a more negative meaning in relation to a person or an animal.

Key words: **model, elementary simple sentence, syntactic synonyms, plan of expression, plan of content, adjectives, verbs**

Н.Ч. Серээдар, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Тувинского института гуманитарных и прикладных, социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru*

СИНОНИМИЯ МОДЕЛЕЙ, ИЗМЕНЯЮЩИХ ВНЕШНИЙ ВИД ЛИЦА И ПРЕДМЕТА, В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена моделям простого предложения и их синонимии в тувинском языке. Синонимичные предложения обладают одним типовым значением, отражают одну и ту же типовую ситуацию. Синонимические модели, изменяющие внешний вид лица и предмета в тувинском языке, представляют разные моделеобразующие способы – аффиксальный, лексико-семантический. В работе проанализированы две модели, изменяющие внешний вид лица и предмета, в тувинском языке. Некоторые из синтаксических различий моделей проявляются уже на словообразовательном уровне, другие – на синтаксическом и коммуникативном. Анализ данных групп моделей позволил выявить их семантическую, грамматическую и функциональную специфику. В именной модели сочетаемость имен прилагательных с именем существительным шире, чем у глагольной модели. В качестве предиката выступают имена прилагательные с аффиксом =гар//=гер и его фонетические варианты. Глагольная модель чаще всего используется по отношению к человеку или к животным. Они имеют в большей степени отрицательное значение по отношению к человеку или животному.

Ключевые слова: **модель, элементарное простое предложение, синтаксические синонимы, план выражения, план содержания, имена прилагательные, глаголы**

Выявление и описание структурных и семантических моделей предложений является важной задачей синтаксиса тюркских языков. Она актуальна сегодня и для тувинского языкознания, в котором практически нет работ, посвященных изучению, выявлению и описанию моделей простого предложения.

Целью исследования является рассмотрение модели ЭПП тувинского языка с именным и глагольным сказуемым, обозначающим изменения формы части живого существа, описывающего внешний вид человека. Для достижения данной цели решались следующие задачи: 1) описать семантику имен прилагательных и глаголов, которые используются в ЭПП; 2) исследовать взаимодействие формальной и содержательной сторон данной модели.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней предпринята попытка изучения элементарного простого предложения как единицы языка.

Исследованы предложения как синтаксический знак в языках разных систем: алтайском – Тыбыковой А.Т. [1], Байжановой Н.Р. [2], хантыйском – Соловар В.Н. [3], шорском – Теляковой В.М. [4], тувинском – Серээдар Н.Ч. [5], мансийском – Якушко Г.Т. [6], ненецком – Шиловой В.В. [7] и др.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут способствовать дальнейшей разработке проблем типологии как простого предложения тувинского языка, так и других тюркских языков.

Результаты исследования имеют прикладное значение и для синтаксиса как тувинского, так и других тюркских языков. Прежде всего, инвентарь выявленных структурно-семантических моделей элементарного простого предложения может быть использован в качестве основы для системного и всестороннего описания синтаксической системы современного тувинского языка, в том числе для изучения парадигматики синтаксических единиц, их регулярных реализаций.

Исследование синонимии в синтаксисе требует понимания структурной схемы как отвлеченного образца, обладающего не только грамматической, но и информативной достаточностью, т. е. способностью давать название определенному классу ситуаций [8].

Модель ЭПП фиксирует необходимые компоненты синтаксической единицы, которые представляются с помощью традиционных «символов классов слов» [9, с. 58]. Подобный подход к описанию структурно-семантического устройства предложений позволяет за пестрым, поистине бесконечным множеством фраз увидеть небольшое число минимальных «образцов», к которым это разнообразие можно и нужно свести, чтобы понять их истинную природу [10, с. 47]. План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Планом же содержания ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знаку языка [11, с. 47].

Всеволодова М.В. предлагает несколько моделей предложений со значением состояния: глагольную, наречно-предикативную, субстантивную, адъективную, причастную и предложно-падежную [12, с. 76].

В квалифицирующих предложениях значение характеризации (квалификации) реализуется четырьмя основными способами. Во-первых, за счет качественной, оценочной семантики существительного в позиции предиката, например: Ты – глупец (М. Горький). Во-вторых, путем метафорического соотнесения имен в позиции субъекта и предиката или прямым сравнением, например: Ночью город – опрокинутое небо (М. Цветаева). В-третьих, в случае выражения предиката десемантизированным словом, классификатором или повторяющимся в субъекте именем значение квалификации реализуется за счет распространителей – прилагательных – слов по природе своей, предназначенных для характеризации, например: Погреб – это добрая штука. В-четвертых, в предложениях фразеологизированной структуры за счет коннотативных значений имени, пресуппозиций, тех ассоциаций, которые связываются с референтом у участников коммуникации или за счет контекста: например: Париж всегда Париж. Толпа – это толпа [13].

Формы качественных прилагательных, обладая категориальным значением «признак предмета», являются единственным изосемическим средством выражения данного внеязыкового содержания в современном русском языке. Система современного русского языка располагает также рядом неизосемических средств передачи качественных характеристик предмета [14].

Синтаксическая синонимия может быть связана с использованием изосемического и неизосемического представления ситуации. Изосемией называется соответствие слова категориальному значению той части речи, к которой оно принадлежит, а неизосемией – несоответствие: «В случае если, например, действие, процесс выражены не глаголом, а другой частью речи – существительным: ходьба, развитие, строительство; прилагательным или причастием: ходячий, ходящий, развитый, строительный; наречием или деепричастием: стоймя, лежа, строя, то есть, когда часть речи не соответствует явлению, называемому словом, – слово неизосемично» [15, с. 43]. То же можно сказать и о конструкции предложения: фраза «Василий рисует пейзаж» изосемична, так как субъект соответствует подлежащему, объект – дополнению и пр. Фраза же «Пейзаж нарисован Василием» неизосемична, так как использует маркированное представление ситуации в виде пассивного залога. Следует отметить, что для русского языка, принадлежащего к номинативному типу, все случаи пассива будут неизосемичны (по сравнению с эргативными языками, где неизосемичным является представление субъекта в виде подлежащего) [там же].

Модели, находящиеся в синтаксическом поле, вступают в определенные отношения между собой. Идея о развитии в синтаксисе отношений синонимии заложена в работах Т.П. Ломтева. К проблемам синтаксической синонимии предложен подход в рамках структурно-семантического направления синтаксических исследований в работах Т.П. Ломтева [16], Г.А. Золотовой [17], где найдено иное решение вопроса о месте семантики в синтаксисе.

При установлении синонимичности Т.П. Ломтев [1958] на первый план выносит тождество синтаксических позиций. По Т.П. Ломтеву, разные грамматические средства, выражая различные оттенки одного основного значения, находятся в отношении синтаксической синонимии. Он отмечает также важную роль синтаксической синонимии в усложнении, обогащении и дифференциации грамматических конструкций [18]. С теорией позиции Т.П. Ломтева сближается теория функциональной синонимии.

Синтаксическими синонимами в работах Г.А. Золотовой называются единицы, «формирующиеся одинаковым набором одноименных, но разноформленных компонентов». Понятие одноименности (включающее значение подкласса части речи), характеризующее синонимичные единицы, рассматривается как основание их смысловой инвариантности. Условием синонимического варьирования синтаксической конструкции признается сохранение типового содержания модели. Типовое значение, понимаемое как значение смысловых констант предложения, и модель соотносятся друг с другом как семантическая структура предложения и его семантико-грамматическая структура [19].

На уровне предложения С.Н. Цейтлин отмечает три вида различий между синонимичными конструкциями: 1) в ряде случаев эти различия носят характер очень тонких оттенков, так при сравнении предложений: «Он учительствовал около сорока лет» и «Он был учителем около сорока лет» она замечает, что в первом случае подчеркивается акциональность названного предмета; 2) расхождения стилистического или экспрессивно-стилистического плана; 3) возможность суще-

ствования индивидуальных, неповторяющихся в аналогичном ряду синонимов, расхождений в значениях [20].

Г.А. Золотова предлагает определять синтаксическую синонимию как «отношения между несколькими моделями с общим типовым значением» [21]. В работах Г.А. Золотовой проблема синтаксической синонимии разрабатывается с позиций учения о типовом значении предложения.

Мы будем рассматривать модель со значением качественной характеризации {N_{Nom} $A_{(cop)}$}. В предложениях со значением качественных характеристик объектов в качестве предиката выступают имена прилагательные, которые обозначают признак предмета или лица. В качестве предикатов «предметного типа» выступают прилагательные, обозначающие цвет, форму. В качестве объекта (или субъекта) выступают существительные, обозначающие лицо и предметы. Они обозначают собственное качество, свойство лица и предметов, прежде всего – цвет и форму.

Имена прилагательные обозначают внешний вид лица (частей тела), предмета: *ыспа=гар* ‘похудевший, исхудавший, тощий’, ср. ыспыгыр (Тере-Холский диалект) ср. **ыспая** берген, *салба=гар* 1) растрепанный (о волосах); 2) ветвистый, развесистый (о растениях) (ТРС: 364), 1) растрепанный, лохматый, мохнатый, торчащий; 2) развесистый, ветвистый; 3) в мешковатой одежде; мешковатый, слишком широкий (об одежде) (ТСТЯ: 620) ср. **салбая берген**; *авы=гыр* (не зафиксировано в ТРС, ТСТЯ) ср. **авыя берген**, *ады=гыр* 1) щетинистый; 2) перен. страшный, свирепый; смотрящий исподлобья (ТРС: 38), фольк. 1) взъерошенный, щетинистый; 2) очень большой, страшный, свирепый (ТСТЯ: 67) ср. **адыя берген**, *аба=гар* ‘торчащий’ ‘взъерошенный’ ‘взлохмаченный (напр. о волосах)’ (ТСТЯ: 331), 1) лохматый, взъерошенный; 2) поднимающийся кверху, высокий (ТСТЯ: 56) ср.: **агбая берген**, *делби=гир* ‘оттопыренный’ (ТРС: 153); ‘оттопыренный (об ушах)’ (ТСТЯ: 414) ср.: **делбие берген**, *сирбе=гер* ‘стоящий дыбом, взъерошенный (о волосах, шерсти)’ (ТРС: 377), ‘стоящий дыбом, взъерошенный (о волосах, шерсти)’ (ТСТЯ: 685) ср.: **сирбее берген**, *даста=гар* ‘выпуклый’, ‘выдающийся вперед’, ‘выпяченный’ (ТРС: 149), (ТСТЯ: 400) ср.: ***дастая берген***, *күдүг=гүр* ‘сутулый’, ‘горбатый’ (ТРС: 268) ср.: **кудуе берген**, ‘сутулый’, ‘сгорбленный’ (ТСТЯ: 247), *даза=гар* ‘раздвинутый’, ‘раскоряченный (о ногах)’ (ТРС: 143), (ТСТЯ: 376) ср: **дазая берген**, *дуктүг=гүр* 1) волосатый, 2) шерстистый (ТРС: 188), 1) волосатый; 2) морщинистый; 3) грозный, суровый (ТСТЯ: 530) ср.: **дуктуе берген**, *болу=гур* ‘шарообразный’, ‘округлый’; ‘пухлый’, ‘толстый (напр. о ребенке)’ (ТРС: 113), 1) округлый, пухлый; круглый, шарообразный; 2) выпяченный, толстый; 3) пухлощекий, с пухлыми щеками 4) человек с пухлыми щеками (ТСТЯ: 285-286) ср. **болуя берген**, *дөрбе=гер* ‘толстый’, ‘вывернутый (о губах)’ ср.: **дөрбее берген**, *үвүг=гүр* (не зафиксировано в ТРС) ср.: **увуе берген**, *кылча=гар* ‘лысый’, ‘плешивый’ ср.: **кылчая берген**, *кашпы=гыр* ‘голова, сдавленная с боков’ (ТРС: 233), ‘как бы сплющенный, приплюснутый’ (ТСТЯ: 98) ср.: **кашпыя берген**, *дарба=гар* 1) растопыренный (напр. о пальцах, руках, ногах); 2) раздутый (о ноздрях) (ТРС: 148), ‘широко открытые, раздутые (о крыльях носа)’ (ТСТЯ: 395) ср.: **дарбая берген**, *мажа=гар* ‘толстый’, ‘полный’, ‘тучный’, ‘грузный’, ‘пухлый’, ‘жирный (обычно о человеке)’ (ТРС: 285), ‘толстый’, ‘полный’, ‘грузный’ (ТСТЯ: 321) ср.: **мажая берген**, *метпе=гер* ‘толстый’, ‘полный’ (ТСТЯ: 347) ср.: **метпее берген**, *майта=гар* 1) косолапый; 2) стоптанный; 3) сбитый (о копытах) (ТРС: 286), 1) косолапый; 2) стоптанный (об обуви); 3) хромой (ТСТЯ: 323) ср.: **майтая берген**, *орза=гар* ‘неровный’, ‘выступающий вперед’, ‘торчащий’ (ТСТЯ: 465) ср.: **орзая берген**, *кожа=гар* 1. пик, высокая гора с острой вершиной; 2. торчащий, высовывающийся вверх (ТСТЯ: 147); 1) пик, высокая гора с острой вершиной; 2) торчащий, высовывающийся (ТРС: 245) ср.: **кожая берген**, *савы=гыр* ‘распухший’, ‘опухший’ (ТСТЯ: 603), ‘распухший’, ‘опухший’ (обычно о лице) (ТРС: 360) ср.: **савыя берген**, *сагла=гар* 1) ветвистый; развесистый, кудрявый (о растениях); 2) лохматый (о волосах) (ТРС: 360); 1) ветвистый, развесистый, пышный; 2) лохматый, густой (ТСТЯ: 604) ср.: **саглая берген**; *сарба=гар* 1) растопыренный; 2) лохматый, взъерошенный; 3) раскидистый, с расходящимися в стороны ветвями (ТСТЯ: 643); *сарба=гар* ‘растопыренный’ (ТРС: 369) ср.: **сарбая берген**; *саспа=гар* 1) неуклюжий, мешковатый; 2) мохнатый (ТСТЯ: 651) ср.: **саспая берген**, *саспы=гыр* см. *саспагар* (ТСТЯ: 651); *саспы=гыр* ‘обросший волосами’, ‘косматый’, ‘лохматый’; ‘растрепанный’, ‘всколокоченный’ ср.: **саспыя берген**; *сегле=гер* 1) раскинутый, развесистый; 2) длинный и взлохмаченный (о волосах); 3) распущенный (о волосах) (ТРС: 371) ср.: **сеглее берген**, *селе=гер* 1) тягучий густой (напр. о клее); 2) пухлый (ТРС: 372); 1) густой, тягучий (напр. о клее); 2) обвислый, отвислый, дряблый; 3) шатающийся, неустойчивый (ТСТЯ: 661) ср.: **селее берген**, *сорта=гар* ‘высовывающийся вверх’, ‘торчащий’ (ТРС: 384); ‘торчащий’, ‘высовывающийся вверх’ 2) ‘несгибающийся’, ‘держащийся слишком прямо’, ‘важничающий’ (ТСТЯ: 718) ср.: **сортая берген**, *сыгды=гыр* ‘узкий’, ‘маленький (о глазах)’ (ТСТЯ: 773); ‘узкий’, ‘маленький (о глазах)’ (ТРС: 395) ср.: **сыгдыя берген**, *течи=гир* ‘с выпуклым затылком’ (ТРС: 413) ср.: ? **течие берген**, *хапы=гыр* ‘распухший’, ‘опухший (о лице)’ (ТРС: 468) ср.: **хапыя берген,** *ходүгүр* 1) торчащий, стоящий торчком (напр. о хвосте животного); 2) перен. одинокий (о человеке) (ТРС: 478) ср.: **ходуя берген**, *хокпа=гар* 1) съежившийся; 2) пузырящийся (напр. об одежде) (ТРС: 480) ср.: **хокпая берген**, *чемди=гир* 1) покосившийся; 2) помятый, деформированный (напр. о металлической посуде) (ТРС: 526) ср.: **чемдие берген,** *чөлбе=гер* 1) вытянутый, выпяченный; вывернутый; ср. четпегер; 2) деформированный (обычно о тарелке и т.п. о посуде) (ТРС: 542) ср.: **чөлбее берген**, *өгбе=гер* 1) выпуклый и неплотный, рыхлый; лохматый, взлохмаченный, взъерошенный, торчащий (ТСТЯ: 483); 1) неплотный, рыхлый (напр. о копне); 2) торчащий, взъерошенный, взлохмаченный (напр. о волосах) (ТРС: 331) ср.: **өгбее берген**, *шарта=гар* 1) неодобр. пузатый, брюхатый; ср. шөртегер; 2) вздутый (о животе) (ТРС: 568) ср.: **шартая берген**, *шөрте=гер* неодобр. пузатый, брюхатый; ср. *шартагар* (ТРС: 580) ср.: **шөртее берген**, *шагжа=гар* 1) разветвленный; 2) кучевой (ТРС: 564) ср.: **шагжая берген**, *опа=гар* ‘бугристый’ ср.: **опая берген**, *чамды=гыр* ‘кривой’ ср. ?**чамдыя берген**, *кылчы=гыр* ‘как вытянутый’, ‘длинный’, ‘долговязый’ (ТСТЯ: 285), 1) долговязый; 2) длинношеий (ТРС: 276) ср.: **кылчыя берген**, *метпе=гер* ‘толстый’, ‘полный’ (ТСТЯ: 346), см. *метпигир* (не зафиксировано в ТСТЯ) ср.: **метпее берген**, *маспы=гыр* ‘полный’, ‘толстый’, ‘пухлый (о человеке)’ (ТСТЯ: 335) ср.: **маспыя берген**, *чыды=гыр* ‘низкий’ (ТРС: 553) ср.: **чыдыя берген**, *коңза=гар* ‘с горбинкой’, ‘горбатый’, ‘орлиный (о носе)’ (ТРС: 252), ‘имеющий горбинку’, ‘с горбинкой (о носе)’ (ТСТЯ: 173) ср.: **коңзая берген**, *мөрзү=гүр* ‘слишком большой’, ‘большеголовый’ (ТСТЯ: 373) ср.: **мөрзуе берген**, *мөңзү=гүр/моңзу=гур* ‘большой’, ‘некрасивый’, ‘неизящный’ (ТСТЯ: 371) ср.: **мөңзуе берген**, *шиште=гер* 1) острый, остроконечный; 2) конусообразный; 3) перен. высокий, долговязый (ТРС: 576) ср.: **шиштее берген** и др. Например:

Эзим эдээниң пөштери кылчыгыр (Кенин-Лопсан, 1 т, 1975, 331).

Эзим=Ø эдэ=э=ниң	пөш=тер=и=Ø	кылчы=гыр
Тайга=NOM	подножье=POSS/3Sg=GEN	кедр=POSS/3Sg=NOM
		высокий

Кедры у подножья тайги высокие.

Калчан-Шилгиниң аксы-думчуу дөрбегер. – У Калчан-Шилги рот толстый (пухлый).

Даш кожагар. – Камень торчащий, высовывающийся вверх; *Ооң арны ыжык, хапыгыр.* – У него лицо опухшее; *Ооң каралтары сыгдыгыр.* – У него глаза узкие (маленькие); *Ооң бажының дүгү аебагар.* – У него волосы растрепанные; *Ооң каралтары астыгыр.* – У него глаза раскосые; *Ооң кулактары делбигир.* – У него уши оттопыренные.

Аннай Э.К. в своей диссертационной работе включила ряд следующих прилагательных в словник экспрессивов: *аргагар* ‘неровный’, ‘нескладный’ (человек), *мажагар* ‘толстый’, ‘полный’, ‘тучный’, ‘грузный’, ‘пухлый’, ‘жирный’ (человек), *мөңзүгүр* ‘неотесанный’, ‘грубый’, ‘страшный’ (человек), *шартагар* ‘пузатый’, ‘брюхатый’ (человек), *шөртегер* ‘пузатый’, ‘брюхатый’ (человек) [22, с. 206–208]. Салчак А.Я. включила прилагательное *сиртегер* в группу глаголов поведения [23].

В модели {N_{Nom} V_f} в качестве N_{Nom} выступают имена существительные в именительном падеже. Предложение, в котором подлежащее выражается именем в неопределенном (именительном) падеже, сказуемое – глаголом в финитной (спрягаемой) форме, является наиболее типичным, употребительным предложением в тувинском языке. Его главные члены соответственно обозначают субъекта и его состояние. Подлежащим в нем может быть любое имя (существительное, местоимение и т. д.), сказуемым – глагол любого времени и наклонения.

Ахматовым И.Х. исследованы структурно-семантические модели простого предложения, в том числе и одноместные модели по структурной схеме {N_{Nom} V_f}, в современном карачаево-балкарском языке [24]. С.Н. Абдуллаевым на материале уйгурского языка исследованы структурно-семантические модели простого предложения уйгурского языка, в том числе и модели простых предложений с одноместным глагольным сказуемым по структурной схеме {N_{Nom} V_f} [25]. Н.Р. Байжанова описывала модель изменения положения субъекта алтайского языка, строящаяся по структурной схеме {$N_i^s V_f^{изм.полож.}$} [26, с. 112–114].

Галиева А.М. приводит примеры глаголов татарского языка, обозначающих характерные движения частей лица человека или морды животного: акай тасырай тоҗрай чекерәй ыржай челәй чапылда турсай ‘выпучиться, вытаращиться, выкатиться (о глазах)’ ‘вытаращиться, выпучиться (о глазах)’ ‘выпучиться, вытаращиться, выкатиться (о глазах)’ ‘вытаращиться, выкатываться (о глазах)’ ‘скалиться, щериться’ ‘таращиться, выпучиться (о глазах)’ ‘чавкать (о губах и рте)’ ‘надуться (о губах и рте)’: Гөлнараның күзе акайды (С. Зыялы – ТНК). ‘У Гульнары вытаращились глаза’. Альбертның ачудан күзләре чекерәйде (З. Махмуди – ТНК). ‘У Альберта от злости выкатились глаза’. Аяклары язылы башлады, башы артка китте, иреннәре әкрен генә ачылып, тешләр ыржайды, ике теш казнасы телен кысты (Р. Батулла – ТНК). ‘Ноги разошлись, голова откинулась назад, слегка приоткрылись губы и ощерились зубы, челюстями прижало зубы’[27, с. 1226].

В модели {$N^{DESC}_{Nom}V^{QUAL}_{f}$} выступают глаголы изменения формы тела живого существа, описывающие внешний вид человека. Они имеют в большей степени отрицательное значение. У глаголов данной группы первый компонент принимает аффикс слитного деепричастия.

Модель {N_{Nom} V_f} имеет субъект в именительном падеже и предикат. В качестве предикатов выступают глаголы, обозначающие изменение качественного состояния: *салбай* = ‘растрепаться, разлохматиться (о волосах)’ ср.: **салба=гар**, *адый* = 1) стать дыбом; 2) щетиниться, ежиться, топорщиться ср.: **ады=гыр**; *делбий* = ‘растопыриваться’ (об ушах) ср.: **делби=гир**, *дастай* = **даста=гар**, *күдүй* = ‘сутулиться’ см.: **кудуе=гур,** *дазай* =‘раскорячиться, расставить ноги’ ср.: **даза=гар,** *авырар* = ‘растрепаться, взъерошиться, взлохматиться (о волосах)’, ср.: **авы=гыр**; *дуктуй* = 1) ‘обрастать волосами (напр. о лице человека)’; 2) взъерошить, распушить шерсть (напр. от холода – о животных) ср.: **дуктуе=гур**, *үвүрер* = ‘лохматиться, растрепаться’ ср.: **увуе=гур**, *болуй*= 1) становиться округлым,

округляться; 2) вздуваться ср.: **бопу=гур**, *доклай* = 1) быть (становиться) корноухим; 2) перен. стричься коротко ср.: **докпа=гар**, *кашпый* = ‘сдавливаться с боков (обычно о голове человека)’ ср.: **кашпы=гыр**, *кожай* = ‘торчать, высовываться откуда-либо’ ср.: **кожа=гар**, *кылчай* = ‘лысеть, плешиветь’ ср.: **кылча=гар**; *мажай* = ‘толстеть, полнеть, тучнеть, жиреть’ ср.: **мажа=гар**; *метпей* = ‘толстеть, полнеть, тучнеть, жиреть’ ср.: **метпе=гер**, *майтай*=1) ‘стать косолапым’; 2) стоптаться (об обуви); 3) сбиться (о копытах) ср.: **майта=гар**; *орзай*= ‘выдаваться, выступать (напр. о скулах)’ ср.: **орза=гар**, *өндей* = ‘приподниматься’ ср.: **өнде=гер**, *өлей* = 1) становиться неплотным (некомпактным); 2) вздыматься, вырастать ср.: **өпе=гер**; *савый* = ‘распухать (обычно о лице)’ ср.: **савы=гыр**, *сарбай* = ‘растопыриваться’ ср.: **сарба=гар**, *сеглей* = 1) взлохматиться (о волосах); 2) распускаться (о волосах) ср.: **сегле=гер**, *саспый* = ‘обрастать волосами’; ‘быть лохматым (косматым)’; ‘быть растрепанным (всколоченным)’ ср.: **саспы=гыр**, *селей* = ‘быть пухлым’ ср.: **селе=гер**, *сирбей* = ‘вставать, стоять дыбом, взъерошиться (о волосах, шерсти), ’ср.: **сирбе=гер**; *сортай* = ‘высовываться вверх, торчать’ ср.: **сорта=гар**, *течий*= 1) быть с выпуклым затылком; 2) иметь голову с выпуклым затылком ср.: **течи=гир**, *үзей* = ‘наклоняться, нагибаться, пригибаться’ ср.: **үзе=-гер**, *халай* = ‘свисать, поникать, склоняться’ ср.: **хала=гар**; *халый* = ‘распухать, опухать (о лице)’ ср.: **хапы=гыр**, *хертей* = ‘прогибаться, выгибаться, изгибаться’ ср.: **херте=гер**, *ходуй* = ‘торчать (о чем-либо одиночном)’ ср.: **ходу=гур**, *хөртей* = 1) становиться пузатым; 2) перен. наживаться, богатеть, набивать карман ср.: **хөрте=гер**, *хокпай*= 1) ежиться; 2) пузыриться (об одежде) ср.: **хокпа=гар**, *холай* = 1) лишаться волос (о голове человека); лишаться шерсти (о шкуре животного) 2) перен. плешиветь ср.: **хола=гар**, *чемдий* = 1) покоситься; 2) мяться, получать вмятины (напр. о металлической посуде) ср.: **чемди=гир**, *чиртей* = ‘деформироваться (о глазном веке)’ ср.: **чирте=гер**, *чолдай* = 1) укорачиваться, становиться коротким; 2) становиться низким ср.: ***чолда=гар**, *чочай* = ср.: **чоча=гар**, *чөлбей* = 1) вытягиваться, выпячиваться; становиться вывернутым; ср. 2) деформироваться (обычно о тарелке и т.п. посуде) ср.: **чөлбе=гер**, *чөтпей* = ср.: **чөтпе=гер**, *чылбый*=‘становиться гладким (напр. о волосах, шерсти – после мытья и т. п.)’ ср.: ***чылбы=гыр**, *чыртай* = ‘гноиться, болеть (о глазах)’ ср.: **чырта=гар**, *шаарай*= 1) просвечивать, иметь просветы (как у решетки); 2) редеть, становиться редким ср.: ***шаара=гар**, *шагжай* = 1) виднеться, показываться (обычно о чем-то разветвленном); 2) собираться (о кучевых облаках) ср.: **шагжа=гар**, *шартай* = ‘вздуваться (о животе)’ ср.: **шарта=гар**, *өгбей*= 1) подниматься (над чем-либо, напр. о тумане, дыме); 2) взъерошиться, взлохматиться (о волосах) ср.: **өгбе=гер**, *хажый* = 1) коробиться, искривляться; 2) искажаться ср.: **хажы=гыр** и др. Например:

Ооң бажының дүгү адыя берген.

Оо=ң	бажы=ның	дүг=ү=Ø	ады=я бер=ген=Ø
Он=GEN	голова=GEN	волосы=POSS/3SG=NOM	стать дыбом=CV AUX=PP=3Sg

Волосы его стали дыбом.

Ыттың сирти сирбее берди.

Ыт=тың	сирт=и=Ø	сирбе=е	бер=ди=Ø
Собака=GEN		шерсть=POSS/3Sg=NOM	на спине стать дыбом=CV AUX=PASTfin/3Sg

Шерсть у собаки на спине стала дыбом.

Ооң бажы халая берген.

Оо=ң	баж=ы=Ø	хала=я	бер=ген=Ø
Он=GEN	голова=POSS/3Sg=NOM	поникнуть=CV	AUX=PP/3Sg

Голова его поникла.

В алтайском языке Байжанова Н.Р. в данную модель {N_1^{s} $V_f^{\text{измен.полож.}}$} включает следующие лексемы: *талтай* ‘раскорячиться’, *саптара* ‘растрепаться’ (о волосах), *атрай* = ‘топорщиться’, *тозырай* = ‘выпучиться’ (о глазах), *талбай* = ‘растопыриваться’ (об ушах), *сорой* = ‘торчать’, *тесей* = ‘выпячиваться’ и др. Их 20. [26]. В тувинском языке их свыше 55 лексем.

Таким образом, анализ синонимических конструкций с именным и глагольным предикатом, передающих типовую семантику, изменяющую внешний вид *лица и предмета*, позволил обнаружить ряд их общих и отличительных особенностей. В тувинском языке модели, изменяющие внешний вид лица или предмета, разнообразны. В таких моделях предикат может быть выражен и именем прилагательным, и глаголом.

В глагольной модели глаголы обозначают внешний вид лица или предмета. Они имеют в большей степени отрицательное значение по отношению к человеку или животному. Синтаксические различия моделей проистекают от того, что именная модель (со связкой *быть*) имеет более широкую синтаксическую парадигму, чем глагольная модель. Например: *Ооң кулактары делбигир* (наст. вр.). – У него уши оттопыренные; *Ооң кулактары* ***делбигир турган.*** – У него уши были оттопыренными; *Ооң кулактары* ***делбигир болган*** – У него уши оттопыренные, оказалось. В тувинском языке глаголы изменения формы части живого существа вследствие различных причин употребляются только со вспомогательным глаголом *бер*= и обозначают начало действия. Из примеров видно, что они используются именно по отношению к человеку. Также в алтайском языке в этой модели примеры показаны со вспомогательным глаголом бер=. Кастын бажы канкайа берди. – Голова гуся задрана кверху [26]. Например, тув.: *Ооң эриннери чөлбее берген.* – У него губы вытянулись.

Оо=ң	эрин=нер=и=Ø	чөлбе=е	бер=ген=Ø
Он=GEN	губы=PL=POSS/3Sg=NOM	вытянуться=CV	AUX=PP/3Sg]

Если глаголы изменения формы части живого существа принимают аффикс слитного деепричастия, то они могут иметь экспрессивное отрицательное значение. Например, глагол *салбай* = ‘растрепаться’, ‘разлохматиться’, принимая аффикс слитного деепричастия *=й* и аффикс прошедшего времени *-ган,* обозначает оскорбительный, пренебрежительный оттенок. И в таких случаях субъект отсутствует, значение понятно и без него. Например: *Салбайган* – (Он) лохматый, взъерошенный стал. Позиция субъекта может оставаться незанятой. В **таком случае такие предложения становятся экспрессивными.** Например: *Чөлбейген.* – (У него) губы вытянулись. *Көрдүң бе, кажарын, салы* ***агбайган*** *– деп, чейзең өөрүнче химиренген.* – Ты посмотри, хитрый какой, лохматый, взъерошенный.

Исходя из примеров, можно сказать, что употребление у именной модели шире, чем у глагольной модели. Мы полагаем, что глагольная модель чаще всего используется по отношению к человеку или животным.

Библиографический список

1. Тыбыкова А.Т. *Структурно-семантическая характеристика простого предложения в алтайском языке*. Новосибирск, 1991.
2. Байжанова Н.Р. *Базовая структурная схема элементарного простого предложения N_1 V_f в алтайском языке*. Диссертация …кандидата филологических наук. Новосибирск, 1999.
3. Соловар В.Н. *Парадигма простого предложения в хантыйском языке: на материале казымского диалекта*. Диссертация … доктора филологических наук. Йошкар-Ола, 2011.
4. Телякова В.М. *Простое предложение в шорском языке (в сопоставлении с русским)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск. 1994.
5. Серээдар Н.Ч. *Основные типы предложений с именным сказуемым в тувинском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 1995.
6. Якушко Г.Т. *Модели простого предложения с глагольным сказуемым: на материале мансийского языка*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 1997.
7. Шилова В.В. *Пространственные модели элементарных простых предложений в ненецком языке*. Новосибирск, 2003; Ч. 2.
8. Монина Т.С. *Структурные основания синонимии действительного и страдательного оборотов в современном русском литературном языке*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 1984.
9. Черемисина М.И. Исследование моделей ЭПП в тюркских языках Южной Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1997; № 4: 56–61.
10. Черемисина М.И., Скрибник Е.К. О системе моделей элементарных простых предложений в языках Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1996; № 4: 46–57.
11. Черемисина М.И. О системности в сфере моделей предложения (на материале языков Сибири). *Языки коренных народов Сибири*. Новосибирск, 1995б; Выпуск 1: 3–21.
12. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. Москва, 2016.
13. Князева Н.В. *Семантико-синтаксические типы предложений с предикативным ядром N1 N1*. Диссертация … кандидата филологических наук. Владивосток, 2006.
14. Коваленко И.В. *Функционально-семантические особенности обозначений качественных признаков внешности человека в современном русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Киев, 1984.
15. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса*. Москва, 2000.
16. Ломтев Т.П. *Предложение и его грамматические категории*. Москва, 1972.
17. Золотова Г.А. О структурных основаниях синтаксической синонимии. *Русский язык в национальной школе*. 1968; № 6: 5–10.
18. Ломтев Т.П. *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва 1956.
19. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва, 1982.
20. Цейтлин С.Н. Система синтаксических синонимов (на материале русского языка). *Структура предложения и словосочетания в индоевропейских языках*. Ленинград 1979: 77–87.
21. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва, 1973.
22. Аннай Э.К. *Экспрессивная лексика тувинского языка, характеризующая человека в сопоставительном аспекте*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2021.
23. Салчак А.Я. *Лексико-семантическая группа глаголов поведения в тувинском языке: в сопоставительном аспекте*. Диссертация … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2005.

24. Ахматов И.Х. *Структурно-семантические модели простого предложения в современном карачаево-балкарском языке: (Основные вопросы теории)*. Нальчик, 1983.
25. Абдуллаев С.Н. *Структурно-семантические модели простого предложения в современном уйгурском языке*. Каракол, 1992.
26. Байжанова Н.Р. *Модели элементарных простых предложений в алтайском языке. Структурная схема N_1 V_tв алтайском языке*. Новосибирск, 2004.
27. Галиева А.М. Представление глаголов физиологического действия и состояния в лексикографической базе данных татарских глаголов. *Ученые записки Казанского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2018; Т. 160, Кн. 5: 1219–1234

References

1. Tybykova A.T. *Strukturno-semanticheskaya harakteristika prostogo predlozheniya v altajskom yazyke*. Novosibirsk, 1991.
2. Bajzhanova N.R. *Bazovaya strukturnaya shema `elementarnogo prostogo predlozheniya N_1 V_iv altajskom yazyke*. Dissertaciya …kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1999.
3. Solovar V.N. *Paradigma prostogo predlozheniya v hantyjskom yazyke: na materiale kazymskogo dialekta*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Joshkar-Ola, 2011.
4. Telyakova V.M. *Prostoe predlozhenie v shorskom yazyke (v sopostavlenii s russkim)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk. 1994.
5. Ser`e`edar N.Ch. *Osnovnye tipy predlozhenij s imennym skazuemym v tuvinskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1995.
6. Yakushko G.T. *Modeli prostogo predlozheniya s glagol'nym skazuemym: na materiale mansijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1997.
7. Shilova V.V. *Prostranstvennye modeli `elementarnyh prostyh predlozhenij v neneckom yazyke*. Novosibirsk, 2003; Ch. 2.
8. Monina T.S. *Strukturnye osnovaniya sinonimii dejstvitel'nogo i stradatel'nogo oborotov v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1984.
9. Cheremisina M.I. Issledovanie modelej `EPP v tyurkskih yazykah Yuzhnoj Sibiri. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 1997; № 4: 56-61.
10. Cheremisina M.I., Skribnik E.K. O sisteme modelej `elementarnyh prostyh predlozhenij v yazykah Sibiri. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 1996; № 4: 46-57.
11. Cheremisina M.I. O sistemnosti v sfere modelej predlozheniya (na materiale yazykov Sibiri). *Yazyki korennyh narodov Sibiri*. Novosibirsk, 1995b; Vypusk 1: 3-21.
12. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli yazyka*. Moskva, 2016.
13. Knyazeva N.V. *Semantiko-sintaksicheskie tipy predlozhenij s predikativnym yadrom N1 N1*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2006.
14. Kovalenko I.V. *Funkcional'no-semanticheskie osobennosti oboznachenij kachestvennyh priznakov vneshnosti cheloveka v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kiev, 1984.
15. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa*. Moskva, 2000.
16. Lomtev T.P. *Predlozhenie i ego grammaticheskie kategorii*. Moskva, 1972.
17. Zolotova G.A. O strukturnyh osnovaniyah sintaksicheskoj sinonimii. *Rusckij yazyk v nacional'noj shkole*. 1968; № 6: 5-10.
18. Lomtev T.P. *Ocherki po istoricheskomu sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva 1956.
19. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva, 1982.
20. Cejtlin S.N. Sistema sintaksicheskih sinonimov (na materiale russkogo yazyka). *Struktura predlozheniya i slovosochetaniya v indoevropejskih yazykah*. Leningrad 1979: 77-87.
21. Zolotova G.A. *Ocherk funkcional'nogo sintaksisa russkogo yazyka*. Moskva, 1973.
22. Annaj `E.K. *`Ekspressivnaya leksika tuvinskogo yazyka, harakterizuyuschaya cheloveka v sopostavitel'nom aspekte*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2021.
23. Salchak A.Ya. *Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov povedeniya v tuvinskom yazyke: v sopostavitel'nom aspekte*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2005.
24. Ahmatov I.H. *Strukturno-semanticheskie modeli prostogo predlozheniya v sovremennom karachaevo-balkarskom yazyke: (Osnovnye voprosy teorii)*. Nal'chik, 1983.
25. Abdullaev S.N. *Strukturno-semanticheskie modeli prostogo predlozheniya v sovremennom ujgurskom yazyke*. Karakol, 1992.
26. Bajzhanova N.R. *Modeli `elementarnyh prostyh predlozhenij v altajskom yazyke. Strukturnaya shema N_1 V_iv altajskom yazyke*. Novosibirsk, 2004.
27. Galieva A.M. Predstavlenie glagolov fiziologicheskogo dejstviya i sostoyaniya v leksikograficheskoj baze dannyh tatarskih glagolov. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018; T. 160, Kn. 5: 1219-1234

Статья поступила в редакцию 04.12.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-469-471

Simutova O.P., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of German Philology and Methods of German Language Teaching, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: simutova-o@rambler.ru*
Chevychelova A.S., *bachelor, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: chev_sacha@mail.ru*

FEATURES OF TRANSMISSION OF EMOTIONAL VOCABULARY IN GERMAN MUSICAL FOLKLORE INTO THE RUSSIAN LANGUAGE. The article considers emotive vocabulary, as well as the identification and analysis of the features of its translation into Russian based on the material of German folk musical and poetic texts selected on the "Samizdat" Internet server. The relevance of the work is determined by the increased scientific interest in the study of emotional vocabulary and various ways of translating it from foreign languages over the past decades. This work explores ways of conveying emotiveness in folk songs, where the main difficulties for the translator are to preserve emotional and evaluative connotations, find adequate translation options that do not violate the rhythmic and melodic pattern of the original, and achieve an equivalent communicative effect on the recipient of the translation. As a result, the authors of the article represented translation transformations, the most frequent among which were lexical, syntactic and complex transformations. In some cases, the translator used dictionary correspondences.

Key words: **emotive vocabulary, emotion, means of expression, translation, lexical transformation, syntactic transformation, categorical-morphological transformation**

О.П. Симутова, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: simutova-o@rambler.ru*
А.С. Чевычелова, *бакалавр, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: chev_sacha@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Статья посвящена рассмотрению эмотивной лексики, а также выявлению и анализу особенностей ее перевода на русский язык на материале немецких народных музыкально-поэтических текстов, отобранных на интернет-сервере «Самиздат». Актуальность работы определяется возросшим за последние десятилетия научным интересом к изучению эмоционально окрашенной лексики и различным способам ее перевода с иностранных языков. В данной статье предпринята попытка исследовать пути передачи эмотивности в народных песнях, где основные трудности для переводчика заключаются в сохранении эмоционально оценочных коннотаций, нахождении адекватных вариантов перевода, не нарушающих ритмико-мелодический рисунок оригинала, и достижение эквивалентного коммуникативного эффекта на получателя перевода. В результате авторами статьи были репрезентированы переводческие трансформации, наиболее частотными среди которых оказались лексические, синтаксические и глубинные. В отдельных случаях переводчик пользуется словарными соответствиями.

Ключевые слова: **эмотивная лексика, эмоция, средства выразительности, перевод, лексическая трансформация, синтаксическая трансформация, категориально-морфологическая трансформация**

Народные песни являются неотъемлемой частью любой культуры, результатом коллективного устного народного творчества. Данный жанр фольклора наиболее полно отражает традиции, историю, образ жизни, менталитет той или иной нации, служит воплощением аутентичности и источником идей и образов для современных музыкальных произведений, авторы которых прибегают к использованию этнических мотивов.

Народная песня выступает одним из подвидов музыкально-поэтического текста, представляющего собой гармоничное слияние мелодии и ритмически структурированного смысла. Такого рода тексты, как и художественные тексты в целом, содержат в большом количестве эмоционально окрашенную лексику, изобразительно-выразительные средства, фигуры и тропы речи, которые призваны оказать определенное воздействие на реципиента. Зачастую авторы на-

меренно прибегают к варьированию элементов, составлению различных комбинаций как звуковой, так и смысловой составляющих данных текстов, имея целью запечатлеться в сознании слушателя, воздействовать на его восприятие действительности, создать настроение. Что касается народных песен, их основной секрет заключается в простоте изложения мысли, «душевности» и максимальной приближенности к реалиям, в которых эти песни создавались на протяжении нескольких лет, претерпевая изменения и передаваясь из поколения в поколения.

Тем не менее, в процессе передачи формы и содержания таких произведений художественной литературы переводчик вынужден столкнуться с целым рядом трудностей. В нашем исследовании мы фокусируем внимание на особенностях и проблематике перевода эмотивной лексики, поскольку она изобилует в народных песнях и по сей день выступает предметом научных изысканий лингвистов, чем обусловлена актуальность данной работы.

Цель исследования заключается в выявлении специфики перевода эмоционально окрашенной лексики текстов народных песен с немецкого языка на русский. В соответствии с поставленной целью нами были определены следующие задачи: установить трансформации, использованные переводчиком при передаче эмотивной лексики музыкально-поэтических текстов с исходного языка на язык перевода, и выявить частотность их применения.

Основными методами нашего исследования в комплексе с дополняющими друг друга являются поисковый, сплошной выборки; сопоставительный анализ текстов оригинала и перевода, контекстный анализ, сравнительно-сопоставительный метод; анализ теоретических источников; описательно-аналитический и статистический методы.

Научная новизна заключается в комплексном подходе при рассмотрении специфики передачи эмоционально окрашенной лексики немецкого фольклора на русский язык.

У зарубежных и отечественных лингвистов и переводоведов всегда вызывало особый интерес исследование эмотивной лексики. Среди известных научных работ, которые были посвящены рассмотрению данной проблемы, следует отметить труды Л.Г. Бабенко [1], В.И. Шаховского [2], О.Е Филимонова [3], М.Д. Городниковой [4].

Эмотивная лексика представляет собой совокупность лексических единиц и средств, с помощью которых человек может выразить чувства и свое отношение к тем или иным явлениям, событиям, предметам. В.И. Шаховский определяет эмотивную лексику как лексику, где сама эмоция не называется, но манифестируется в семантике слова. И именно в такой лексике, по мнению исследователя, происходит процесс семантической категоризации эмоций, а также создания лексического фонда эмотивных средств языка [5, с. 33].

Эмоционально окрашенная лексика в связи с тем, что в ней находят отражение экспрессивность, субъективное отношение человека к определенному положению вещей, а также национальный менталитет, представляет собой сложное языковое явление, что в два раза усложняет процесс ее передачи на другой язык. А дополнительную трудность при переводе создает заключение такой лексики в рамки ритма и рифмы, характеризующих песенный текст. По мнению известного переводчика М.Л. Лозинского, переводя иноязычные поэтические тексты на родной язык, важно «учитывать все их элементы во всей их сложной и живой связи», и задача переводчика – «найти в плане своего родного языка такую же сложную и живую связь, которая по возможности точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом» [6, с. 640]. В качестве объекта лингвистического исследования песенный текст рассматривался также в работах Т.А. Казаковой [7], Я. Мукаржовского [8], С. Я. Маршака [9] и др.

В данной статье для того чтобы рассмотреть особенности перевода эмоционально окрашенной лексики в немецких народных песнях, мы опирались в первую очередь на классификацию переводческих трансформаций, которая была разработана Л.К. Латышевым. В ней лингвист выделяет лексические, синтаксические, категориально-морфологические и глубинные трансформации, а также два подвида «специфических» трансформаций, а именно – антонимический перевод и конверсии [10]. Помимо этого, для более детального анализа в процессе работы мы обращались к классификации, созданной Я.И. Рецкером, разделяющего все трансформации, используемые при переводе на лексические и грамматические [11].

Для определения значения лексических единиц в ходе исследования нами были использованы «Большой немецко-русский словарь» под редакцией О.И Москальской [12] и немецкоязычный словарь Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [13].

Материалом для анализа в нашем исследовании послужили тексты немецких народных песен, отобранные на интернет-сервере современной литературы «Самиздат», где они представлены в оригинале и переводе, выполненном Р.И. Нудельманом [14].

Рассмотрим на конкретных примерах особенности перевода эмотивной лексики. Обратимся к песенному тексту «Du, du liegst mir im Herzen». Он посвящен тематике неразделенной любви и страданий лирического героя, что выражено в эмоциях, отраженных через лексическое наполнение песни.

Du, du, liegst mir im Herzen	*Ты, ты в моих мечтаниях,*
Du, du liegst mir im Sinn!	*Ты, ты в сердце моем!*
Du, du, machst mir viel Schmerzen…	*Ты, ты – боль и страдание…*

Как мы видим из приведенного отрывка, в нем многократно используется повтор лексемы Du для определения в произведении объекта, имеющего ключевое значение. Переводчиком учитывается данный аспект, и сохраняется анафора. Кроме того, в этой части текста эмотивность выражается устойчивыми словосочетаниями *im Herzen liegen* и *im Sinn liegen*. Выражение *im Herzen liegen* переводится на русский язык как '*находиться в сердце*'. Здесь Р. И. Нудельманом было применено опущение глагола с целью «очистки» текста от семантически избыточного слова. Второе выражение – *im Sinn liegen* – имеет значение *sich ständig über etwas Gedanken machen*. В данном случае он мог бы быть подобран вариант перевода *«ты в моих мыслях»*, но мы наблюдаем применение смыслового развития в переводе, по всей видимости, использованного для того, чтобы более точно описать эмоциональное состояние лирического героя, который не просто думает о своей возлюбленной, но и грезит получением ответных чувств с ее стороны. Для попадания в ритмико-мелодический рисунок, представленный в оригинале, переводчик прибегает к изменению порядка следования частей сложного предложения и намеренно меняет строчки местами. Помимо этого, во избежание нарушения речевой нормы в обоих случаях личное местоимение *mir* заменяется притяжательным. В предложении *Du, du, machst mir viel Schmerzen…* переводчик применяет лексическую и синтаксическую трансформации, а именно – метод конкретизации для разграничения схожих по семантике понятий «боль» и «страдание», совместно с передачей этим словам функции сказуемого, опущением глагола, притяжательного местоимения и наречия. Таким образом, сохраняется ритм и происходит усиление эмотивности.

Рассмотрим следующий из отобранных нами для анализа песенных текстов, который называется «Im Märzen der Bauer die Rößlein einspannt…»

Es füllt sich der Keller, der Stall und das Haus,	*Плодами и хлебом полны закрома.*
Da gibt es im Winter manch fröhlichen Schmaus.	*Веселой и сытною будет зима!*

В приведенном отрывке важную роль играет эмоциональная составляющая, поскольку главная мысль всего произведения заключается в том, что та работа, которую проделывает крестьянин в период с весны до осени с целью получения большого урожая, не воспринимается им как тяжкий, угнетающий труд, а как занятие, доставляющее только радость и удовольствие. Перед переводчиком стояла задача передать именно это настроение, четко обозначенное в тексте оригинала.

В первой строке мы наблюдаем замену единиц исходного языка с более узким значением*: der Keller, der Stall und das Haus,* на одну единицу языка перевода *закрома*, имеющую более широкое значение, вследствие чего не происходит искажения содержания, так как если бы эта информация была передана дословно на язык перевода, то она воспринималась бы его носителями как избыточная. Прием генерализации в данном случае был использован также для того, чтобы привнести в текст больше выразительности и литературности, сохранить стихотворный размер и ритмический рисунок. В приведенном отрывке эмоцию радости в наибольшей степени передает словосочетание *fröhlicher Schmaus.* Для существительного *Schmaus* существует словарное соответствие *пир,* однако Р.И. Нудельманом было принято решение обратиться к этимологии слова для полного раскрытия его смысла в данном контексте. Этимологический словарь DWDS поясняет глагол *schmausen* как *mit Genuß und Behagen viel und gut essen und trinken,* что в переводе на русский язык дословно означает *«с наслаждением и удовольствием много и хорошо есть и пить»*. Прибегая к приему целостного преобразования, изменяя структуру предложения, автор перевода, в конце концов, формирует наиболее благозвучный для данного песенного текста вариант, в котором прилагательные *веселой* и *сытной* выступают эпитетами. При использовании данных грамматических и лексических трансформаций произошел эффект нарастания эмоционального воздействия на слушателей. Следует отметить, что усиление эмотивности в русском переводе, кроме того, достигается путем введения в текст восклицательного знака.

Далее рассмотрим особенности перевода эмоционально окрашенной лексики на примере немецкого народного песенного текста «Die Stürme, die brausenden Wogen…» В нем речь идет об отважных пиратах, которых не страшат ни бесконечные просторы океана, ни сильнейший шторм, ни сама смерть.

Wir lieben die Stürme,	Нас радуют бури,
die brausenden Wogen <…>	С ветрами мы дружим <…>
Wir sind schon der Meere	Просторы морские
So viele gezogen	Мы вечно утюжим,
und dennoch sank unsre Fahne nicht.	Но гордый наш флаг не утонет в волнах.

Данному тексту в оригинале присущ высокий уровень эмоциональности, который важно было отразить и в переводе, для чего были использованы некоторые преобразования. В первой строке приведенного фрагмента применена глубинная трансформация по отношению к глаголу совместно с приемом конверсии. Это переводческое решение можно считать удачным, поскольку в этом случае акцент смещается именно на слово *бури*, концептуально значимое для всего музыкально-поэтического произведения, основная тематика которого – морская. Сопоставляя вторые строки оригинала и перевода, можно прийти к заключению, что здесь переводчик допустил ошибку, которая, по классификации Л.К. Латышева, связана с функционально немотивированным отклонением от содержания исходного текста. Сохраняющий оригинальный ритм и сопоставимый с предшествующей строкой вариант перевода с использованием прямой замены в случае суще-

ствительного *Wogen* и простой альтернативной подстановки в случае эмотивной единицы *brausend*, выступающей эпитетом, мог бы звучать следующим образом: *ревущие волны*. При переводе строк *Wir sind schon der Meere so viele gezogen* Р.И. Нудельманом была применена функционально-адекватная замена и произведено усиление эмоциональности посредством добавления наречия *«вечно»*, вследствие чего был образован наиболее благозвучный и при этом адекватный, узуальный вариант перевода. С целью поддержания общего настроения стихотворения и передачи таких чувств, как смелость, бодрость, мужество, переводчик далее прибегает к приему добавления и вводит к слову *флаг* эпитет *гордый*.

В заключение следует отметить, что в данной статье было рассмотрено применение различных переводческих трансформаций как способ передачи на русский язык эмоционально окрашенной лексики в немецких народных песнях. Основываясь на проанализированных нами примерах, можно сделать вывод о том, что подбор адекватных вариантов перевода исходного текста представлял собой определенную трудность для переводчика, поскольку, помимо адаптации музыкально-поэтических текстов для иноязычной аудитории и стремления максимально приблизиться к форме и содержанию оригинала, ему было важно добиться эквивалентного регулятивного воздействия на реципиента перевода и то, как можно точнее передать эмоциональную составляющую данных текстов. Для достижения этих целей переводчиком в большинстве случаев применялся комплексный подход, потому что при помощи только лишь одной трансформации зачастую не представляется возможной передача тех или иных лексических единиц. Наиболее частотно употребительными и типичными оказались для переводчика следующие преобразования: лексические трансформации (35,1%), синтаксические трансформации (19,3%), глубинные трансформации (11,8%). В остальном был осуществлен перевод с использованием словарных соответствий.

Практическая значимость и перспективы нашего исследования заключаются в том, что оно может найти применение при переводческом анализе других песенных текстов на иностранных языках, а также в области преподавания разделов по теории перевода в университетах и на специализированных курсах.

В дальнейшем мы продолжим работать над исследованием в данном направлении, проанализировать песенные тексты и заняться проблемами, связанными с передачей эмотивной лексики на материале немецкого и русского языков.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1989.
2. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Филимонова О.Е. *Категория эмотивности (когнитивный и коммуникативный аспекты)*. Санкт-Петербург, 2001.
4. Городникова М.Д. *Ономасиологические словари как источник изучения экспрессивной лексики и фразеологии. Вопросы романо-германской и славянской лексикографии*. Минск, 1976: 35–45.
5. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*: монография. Москва: Гнозис, 2008.
6. Лозинский М.Л. *Искусство стихотворного перевода. Перевод – средство взаимного сближения народов*: сборник статей. Москва: Прогресс, 1987.
7. Казакова Т.А. *Практические основы перевода*. English – Russian. Санкт-Петербург: Издательство Союз, 2000.
8. Мукаржовский Я. *Преднамеренное и непреднамеренное в искусстве*: *Исследования по эстетике и теории искусства*. Москва, 1994.
9. Маршак С.Я. Портрет или копия? Искусство перевода. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: Правда, 1990.
10. Латышев Л.К. *Технология перевода*. Москва: Академия, 2005.
11. Рецкер Я.И. *Теория перевода и переводческая практика*. Очерки лингвистической теории перевода. Москва: Р. Валент, 2007.
12. Лепинг Е.И., Филичева Н.И., Цвиллинг М.Я. и др. *Большой немецко-русский словарь:* в 3. т. Москва: Русский язык, 2002.
13. *DWDS.* Электронный словарь немецкого языка. Available at: https://www.dwds.de
14. *Сервер современной литературы «Самиздат» при библиотеке Мошкова*. Москва: Немецкие народные песни. Available at: http://samlib.ru/n/nudelxman_r_i/deutschevolkslieder.shtml

References

1. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya `emocij v russkom yazyke*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1989.
2. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
3. Filimonova O.E. *Kategoriya `emotivnosti (kognitivnyj i kommunikativnyj aspekty)*. Sankt-Peterburg, 2001.
4. Gorodnikova M.D. *Onomasiologicheskie slovari kak istochnik izucheniya `ekspressivnoj leksiki i frazeologii. Voprosy romano-germanskoj i slavyanskoj leksikografii*. Minsk, 1976: 35-45.
5. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2008.
6. Lozinskij M.L. *Iskusstvo stihotvornogo perevoda. Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya narodov*: sbornik statej. Moskva: Progress, 1987.
7. Kazakova T.A. *Prakticheskie osnovy perevoda*. English – Russian. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Soyuz, 2000.
8. Mukarzhovskij Ya. *Prednamerennoe i neprednamerennoe v iskusstve*: *Issledovaniya po `estetike i teorii iskusstva*. Moskva, 1994.
9. Marshak S.Ya. Portret ili kopiya? Iskusstvo perevoda. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: Pravda, 1990.
10. Latyshev L.K. *Tehnologiya perevoda*. Moskva: Akademiya, 2005.
11. Recker Ya.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika*. Ocherki lingvisticheskoj teorii perevoda. Moskva: R. Valent, 2007.
12. Leping E.I., Filicheva N.I., Cvilling M.Ya. i dr. *Bol'shoj nemecko-russkij slovar':* v 3. t. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
13. *DWDS.* `Elektronnyj slovar' nemeckogo yazyka. Available at: https://www.dwds.de
14. *Server sovremennoj literatury "Samizdat" pri biblioteke Moshkova*. Moskva: Nemeckie narodnye pesni. Available at: http://samlib.ru/n/nudelxman_r_i/deutschevolkslieder.shtml

Статья поступила в редакцию 15.12.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-471-474

***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*

THE TWO FLIGHTS (BASED ON THE STORIES OF L.I. BORODIN "A VISIT" AND "GOING TO THE SKY"). The article examines L. Borodin's stories "A Visit" and "Go to the Sky", which were written in different periods of the writer's work and dedicated to various topics, but connected by the motif of flight. The purpose of the study is to identify commonalities and differences in the artistic embodiment of this motif in the aforementioned works. A comparative method is used. The author of the work comes to the following conclusions. For the heroes of both works, flight becomes a source of vitality and brightness of impressions, so they are unable to live without it. The desire to fly is interconnected with a state of spiritual crisis from which the heroes are looking for a way out. The understanding of flight in both works resonates with religious and ethical issues, and also has serious significance for the plot and compositional organization of the texts. The motif of flight thus plays a key role in L. Borodin's stories "A Visit" and "Go to the Sky".

Key words: **L. Borodin, "A Visit", "Go to the Sky", flight, faith, sky, plot**

***О.С. Сухих,** д-р филол. наук, доц., проф., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: ruslitxx@list.ru*

ДВА ПОЛЁТА (ПО РАССКАЗАМ Л.И. БОРОДИНА «ПОСЕЩЕНИЕ» И «ВЫЙТИ В НЕБО»)

В статье рассматриваются рассказы Л. Бородина «Посещение» и «Выйти в небо», написанные в разные периоды творчества писателя и посвященные различным темам, но связанные мотивом полёта. Цель исследования – выявить общность и различия в художественном воплощении этого мотива в названных выше произведениях. В статье используется сравнительно-сопоставительный метод. Автор работы приходит к следующим выводам: для героев обоих произведений полёт становится источником жизненных сил и яркости впечатлений, без которых они не в состоянии обходиться. Стремление летать взаимосвязано с состоянием духовного кризиса, из которого герои ищут выход. Осмысление полёта в обоих произведениях перекликается с религиозной и этической проблематикой, а также имеет серьёзное значение для сюжетно-композиционной организации текстов. Мотив полёта, таким образом, играет ключевую роль в рассказах Л. Бородина «Посещение» и «Выйти в небо».

Ключевые слова: **Л. Бородин, «Посещение», «Выйти в небо», полёт, вера, небо, сюжет**

Творчество Леонида Бородина стало открытием для отечественного читателя в последнем десятилетии XX века, поскольку произведения этого автора стали активно публиковаться с конца 1980-х – начала 1990-х гг. Внимание литературоведения и критики к нему было достаточно серьёзным на рубеже XX–XXI веков, в начале XXI столетия. В этот период появились важнейшие диссертационные исследования, монографии и статьи о Л. Бородине, в которых речь идет и о произведениях, рассматриваемых нами в данной работе. В кандидатской диссертации И.А. Казанцевой «Проза Л.И. Бородина» [1] рассказ «Посещение» является объектом исследования в плане жанрово-стилевого своеобразия, темы выбора и сомнения. В работе Т. Васильевой «Посещение» затрагивается как выражение идеи губительности гордыни и гипертрофированного «я» [2]. В книге Н. Федченко «Проза Л.И. Бородина 90-х – 2000-х годов. (Идейно-содержательный и стилистический аспект)» [3] рассказ «Выйти в небо» становится объектом анализа с точки зрения проблемы нравственного выбора. В монографии В. Серафимовой тот же самый рассказ рассматривается как произведение многомотивное, в котором особую роль играют мотивы памяти, девальвации прежних моральных ценностей, нравственного выбора, осмысления истории и национального характера [4]. В. Дружинина пишет об этом произведении как о художественном выражении проблемы «отцов» и «детей», вопросов о разных ценностях, порождённых разными эпохами, и о связи времён, заключающейся в памяти [5].

Хотя рассказы «Посещение и «Выйти в небо» Л. Бородина рассматривались отечественным литературоведением, но не изучался в сравнительном плане мотив полёта в этих произведениях, чем и определяется научная новизна данной статьи. На наш взгляд, такое исследование является актуальным, так как названный выше мотив имеет общечеловеческий смысл и связан с нравственно-философскими и религиозными вопросами, всегда интересующими человечество.

Целью нашего исследования стало выявление специфики мотива полёта в рассказах Л. Бородина «Посещение» и «Выйти в небо», сопоставление художественного воплощения этого мотива в двух разных по тематике произведениях. Достижение такой цели подразумевает под собой решение нескольких конкретных задач: рассмотреть значение полёта для персонажей обоих рассказов, доказать его связь с утратой героями прежних ценностей, выявить взаимосвязь мотива полёта с мотивами веры / безверия, нравственной ответственности.

При анализе произведений под таким углом зрения целесообразно использовать сравнительно-сопоставительный метод литературоведческого исследования, позволяющий изучить внутреннее сходство и различие произведений, на первый взгляд, непохожих по проблематике и поэтике, но всё же отражающих близкие явления.

Мотив полёта объединяет рассказы Л. Бородина «Посещение» и «Выйти в небо», хотя изображены в них разные полёты, и совершают их разные люди: вчерашний студент-философ Алексей, неожиданно обнаруживший способность летать, и старый фронтовик Фёдор Сергеевич, для которого летать – это была профессия, работа.

Оба героя более всего на свете стремятся к полёту: для них это «отдушина», это то, что позволяет ощутить настоящую свободу, азарт, силу, единение с небом, – словом, дарит полноту жизни, яркость бытия. Полёт – это слияние души человека с душой всего окружающего живого мира, как писал Л. Бородин в повести «Год чуда и печали». Это **возможность вырваться из мира обыденности, поэтому полёт так важен**, что без него герои «Посещения» и «Выйти в небо», по сути, не могут жить полноценно. Как сказал Л. Бородин в упомянутой нами повести «Год чуда и печали», если человек однажды испытал радость полёта, то он уже не сможет спокойно вернуться к земному (а точнее, пожалуй, приземлённому), заурядному, несовершенному. Алексей в рассказе «Посещение» после первого потрясения от полёта, который стал для него «парадоксом причинности» [6, с. 149], понимает, что может подняться в воздух и парить, и тогда для него всё остальное утрачивает смысл. Неслучайно он оставляет учёбу, город и «всё прочее», то есть те жизненные ценности, которые актуальны для других, а для него становятся настолько мелкими, незначительными, что он их даже не называет. Лишь полёт позволяет ему ощутить истинное счастье, свободу от земных законов, возвышающую его над современниками, для которых всё определяется плоскими законами детерминизма. Поэтому у него уже нет иных желаний – только стремление летать. В рассказе «Выйти в небо» речь идёт, на первый взгляд, совсем о другом полёте – на самолёте. Это делается вроде бы за счёт техники – «придумки», «железки», как её называет Фёдор Сергеевич. Но его субъективное восприятие полёта совсем иное: когда он чувствует «нематерьяльную плоть неба» [7, с. 56], когда он как будто живёт в небе, то забывает о существовании самолёта, о его роли. Рационально Фёдор Сергеевич понимает, что сам по себе, без «железки» человек не может находиться в небе, для него это не только неестественно, но и гибельно, однако герой сознательно гонит от себя эту мысль, считает, что она опасна для лётчика, что у него должно быть в небе такое чувство, будто он здесь «хозяин или, по меньшей мере, соправитель» [7, с. 56], ведь только тогда у него будет спокойная и твёрдая уверенность в себе. Герой убеждён: в небе лётчик должен ощущать, что это именно он летит, а не «железка». Это помогает человеку самоутвердиться, ощутить и доказать свои возможности. Именно в небе Фёдор Сергеевич всегда был в своей стихии и чувствовал себя по-настоящему нужным, в полёте он мог совершить невероятное и победить врага, обстоятельства, страх – возвыситься над всем, что угрожает, мешает, сковывает. В небе он стал героем во время Великой Отечественной войны, и в небе он решил закончить жизнь, которая для него превратилась в жалкое существование. Как видим, для героев обоих рассказов полёт – это самореализация, возможность **«доказать себя»** [7, с. 56].

В обоих случаях важнейший сюжетный узел строится на том, что герой совершает последний полёт. И это связано с **утратой жизненных опор, прежнего смысла бытия**. Оба ищут пути к решению «последних» вопросов. Фёдор Сергеевич, герой рассказа «Выйти в небо», приезжает на аэродром «для разрешения … главного и последнего вопроса жизни» [7, с. 68]. Он одинок и болен, страшный недуг лишает его психологической опоры и вынуждает постепенно терять нить связи с прошлым, в котором были высший смысл, подвиг, настоящие, яркие события. И эта болезнь старика как будто отражает духовное состояние общества, тоже поражённого недугом, только уже не неврологического, а нравственного порядка. Ведь, как отмечает Н. Федченко, само общество уничтожает память о прошлом своим отношением к Великой Отечественной войне [3]. Мотив памяти в рассказе становится одним из самых важных. В свой последний день Фёдор Сергеевич, как будто боясь уподобиться обществу, забывшему истинные ценности, стремится вспомнить наиболее важные события своего военного прошлого, так как это для него главное в жизни: «… герой воскрешает в своей памяти самые важные события и самых дорогих людей» [5, с. 258]. Болезнь уничтожает память, заставляет забыть самое важное, дорогое, сокровенное, при этом герою не забыть плохого – того, что его внук стал преступником и предал все его идеалы. А Фёдор Сергеевич хочет помнить другое: как он спасал, его спасали, как человек мог преодолеть всё ради общего дела, ради высокой цели. Война была в его судьбе и трагедией потерь, и полётом души, взлётом к идеальному и совершенному. Поэтому именно военные события он вспоминает, прощаясь с земным миром. В свой последний день он хочет воскресить в памяти и вновь обрести прежний смысл бытия, утраченный в настоящем, надеясь таким способом выйти из страшной, кризисной ситуации – выйти в небо, слиться с миром вечного и высокого. И в рассказе «Посещение» Алексей идёт к отцу Вениамину в надежде на выход из духовного кризиса, желая узнать ответ на вопрос о чуде и вере – на вопрос, решение которого для него является необходимым условием душевного равновесия. Когда-то он искал истину в философии, но сумел лишь понять: идеи философов – это только стены без «крыши», то есть высшей истины. Религия стала для него умозрительной конструкцией, в которой он признал великую мудрость, но не смог её по-настоящему прочувствовать. И всё это обесценилось для героя, когда он познал возможность летать, эта сверхспособность заставила его пересмотреть свои взгляды, цели, духовные ориентиры. К священнику он приходит с вопросом о природе чуда, о его смысле, а вопрос этот возник, предельно обострился и привёл к кризисной ситуации именно из-за полёта, который необъясним и не обусловлен никакими причинами.

В обоих рассказах мотив полёта взаимосвязан с вопросом веры, с **религиозной темой**. «Отражение духовной проблематики – характерная черта русской литературы», – пишет исследователь творчества Л.И. Бородина И.А. Казанцева [8, с. 1548], и в рассказах «Посещение» и «Выйти в небо» эта черта проявилась ярко и глубоко. Алексей в «Посещении», почувствовав способность к полёту, на первый взгляд, должен был укрепиться в вере, ведь с ним случилось чудо. Но получилось наоборот: он веру утратил, точнее, он понял, что никогда не имел подлинной веры. Правда, в своей гордыне герой, противореча самому себе, утверждает, что признавал Бога, но Он, совершив чудо, «посягнул на свободу… веры» [6, с. 153]. Такая постановка вопроса о вере и чуде отсылает нас к библейскому сюжету о трёх искушениях, отвергнутых Христом, а также к «Легенде о великом инквизиторе», где кардинал упрекает Пленника в том, что тот не принял советов «могучего и умного духа», в том числе отказался совершить чудо и тем самым заставить людей поверить в Него как Сына Божьего. Свободная вера не требует доказательств, и, по Достоевскому, Христос хотел от человечества именно такой веры, тогда как Великий инквизитор считал, что это было ошибкой, что нужно было «завладеть совестью» человека с помощью чуда и тем самым облегчить людям жизнь. В рассказе Л. Бородина Алексей бросает вызов Богу, фактически приписывая Ему позицию Великого инквизитора. Однако эту логику опровергает отец Вениамин, напоминающий своему посетителю, что в его душе не было настоящей веры, что он в действительности хотел быть «свободным от Бога» [6, с. 153]. Если Алексею чудо не дало подлинной веры, то и в отце Вениамине оно выявило те внутренние сомнения, которых он и сам не осознавал раньше. Священник искренне считал себя человеком верующим, но чуда он испугался, даже упал в обморок, и это заставило его признать, что не так уж глубока была его вера. В результате Алексея и отца Вениамина объединяет то, что они «в страхе перед чудом» [6, с. 153]. Однако священник в этом раскаивается и уповает на милость Божью, хочет отмолить своё маловерие, а Алексей остаётся со своей гордыней и душевной пустотой, потому и погибает.

Вопрос веры ставится – правда, не так остро и принципиально, как в «Посещении», – и в рассказе «Выйти в небо». Фёдора Сергеевича автор называет «безнадёжным атеистом», что неудивительно для человека, взгляды которого сформировались в 1920-е–1930-е гг. Однако на пороге жизни и смерти он вдруг интуитивно почувствовал, что существует бессмертная душа, которая живёт, даже когда из тела человеческого «истекают» все силы. Это неожиданное прозрение, если бы оно было осмыслено, могло бы привести к смене мировоззрения, но Фёдор Сергеевич не хотел задумываться об этом, поскольку слишком уж

был поглощён своей идеей «выхода в небо». Мысль о том, что после физической смерти тела душа, если она есть, должна взмыть вверх, возникает у героя и тогда, когда он в последнем полёте готовится «выйти в небо»: ему приходит в голову, что если сердце его остановится именно в полёте, то душе будет ближе лететь к небесам. Он не размышляет об этом всерьёз, поскольку считает, что отступать от привычного атеизма ему поздно. Но всё же возникшая мысль о бессмертии души и её единстве с небом говорит о том, что полёт приближает его к интуитивному прозрению, к пробуждению в душе ростков веры.

Кроме философской проблематики, есть определённое сходство и **в сюжетно-композиционном строе** рассказов «Посещение» и «Выйти в небо». В обоих случаях сюжет ведёт читателя от настоящего момента к прошлому, а затем вновь возвращает к настоящему. Такой сюжет – это тоже своего рода полёт, только не в пространстве, а во времени, это свободное движение от одного периода к другому. В «Посещении» завязкой действия становится приход Алексея к отцу Вениамину в поисках духовной поддержки и ответа на вопрос о чуде, а затем молодой философ рассказывает о тех обстоятельствах, которые этот вопрос породили: он вспоминает, как открыл в себе способность летать, к чему это привело. Развязка же вновь возвращает и героя, и читателя к моменту действия. В рассказе «Выйти в небо» структура сюжета более сложная: здесь постоянно чередуются разные «пласты» художественного времени, поскольку герой то и дело вспоминает ситуации военного периода – и вновь возвращается в настоящее. Порой два временных «пласта» соединяются: так происходит, когда герою кажется, будто на посадку заходит горящая «кобра», в которой погиб во время войны его земляк Сапожников, а на самом деле это «аннушка», на которой возвращаются лётчик Миша и его товарищ. Такое же совмещение времён, хотя и менее очевидное, можно увидеть в финале рассказа, когда Фёдор Сергеевич осознаёт молодых пилотов своими братьями. Он вспоминает, как спас своего ведомого, сев на немецкий аэродром, решившись на смертельный риск. Теперь же он спасает Мишу и второго пилота: отказываясь от своей мечты соединиться с небом в последнем полёте, решив приземлиться, он избавляет их от страшной ответственности и вины. И в прошлом, и в настоящем герой принимает сложное решение ради других.

Герои разных поколений в рассказах «Посещение» и «Выйти в небо» выступают **в различных ролях**. В каждом из рассказов один герой рассматривает полёт как некое таинство и чудо всепоглощающей свободы и единства с небом, а другой понимает его через призму своего дела, социальной и профессиональной роли. В «Посещении» молодой философ Алексей хочет летать, он поглощён ощущением полёта, его привлекает сказочная свобода этого движения, он упивается чувством близости неба. А старик-священник смотрит на эту способность своего посетителя через призму своего предназначения как проповедника, человека церкви, служителя религии. Для самого отца Вениамина непостижимо и нехарактерно желание взмыть в воздух, он лишь стремится объяснить происходящее как пастырь. В рассказе «Выйти в небо» «отцы и дети» в этом плане меняются ролями. Старый лётчик Фёдор Сергеевич хочет лететь, потому что он в небе «свой», у него есть такое чувство, что он имеет право и должен быть именно внутри этой непостижимой стихии, а молодой пилот Миша, как и его товарищ, летает на самолёте без каких-либо философско-поэтических мыслей и возвышенных чувств: они просто работают, чтобы обеспечить себе средства к существованию, неслучайно им так трудно даётся решение не брать денег, предложенных стариком. Стремление его «выйти в небо» не раскрывается перед ними, остаётся непознанным; даже если бы Фёдор Сергеевич по какой-то причине рассказал им о своей мечте, не факт, что они бы её поняли и прочувствовали. Такая «смена ролей» молодых и пожилых героев в двух рассказах становится свидетельством того, что, в понимании Л. Бородина, стремление к полёту – это не приоритет дерзкой молодёжи или же, наоборот, мудрых и познавших жизнь людей. Это свойство души человека, но доступное не каждому.

Наконец, объединяет рассказы «Посещение» и «Выйти в небо» **этическая проблема**, связанная с мотивом полёта. Полёт – мечта людей с давних пор, но возможность «жить в небе» не соприродна человеку. Поэтому, когда герои рассказов Бородина выходят за пределы людских возможностей, то они выходят и за пределы человечности, нарушают ту границу, которая отделяет истинно человеческое от антигуманного. Алексей делает это, когда в полёте направляется к обычному человеку, которого это поражает и приводит к смерти, потому что его сердце не выдерживает потрясения. Во второй раз он совершает то же самое, когда демонстрирует свой полёт отцу Вениамину, который теряет сознание, поражённый происходящим. Фёдор Сергеевич в рассказе «Выйти в небо» делает шаг в том же направлении, что и молодой философ Алексей. Пожилой фронтовик мечтает закончить свою жизнь «выходом в небо», и для него это даже не смерть, прежде всего, а свобода и гармония с природным началом, с высшими ценностями, с самим собой, наконец. Он так поглощён этим замыслом, что даже не думает о последствиях для других: за его поступок вынуждены будут отвечать двое пилотов, которых он уговаривает взять его с собой «покататься». Однако Фёдор Сергеевич вовремя останавливается, потому что в его натуре истинно человеческие ценности преобладают над всем остальным. Его ощущение возможности «выйти в небо», чувство права на полёт, на вольное пребывание в небе воплощает в себе свободу, безграничность желаний: всё можно! Но в то же время это «всё можно» сталкивается с другим началом: нельзя! В душе героя есть несомненное ощущение того предела, за который невозможно выйти: нельзя жить за счёт преступления, нельзя забывать войну, нельзя никого подводить. Именно поэтому он и отказывается от своего замысла. Когда Фёдор Сергеевич понимает, как исполнение его желания может отразиться на других, он приходит к тому, что свобода нравственного решения важнее свободы полёта. Неслучайно В. Даренский полагает, что Л. Бородина стоит назвать «русским совестником» [9, с. 38], – вот и рассказ «Выйти в небо» можно считать апофеозом совести и «вестью» о том, что духовность жива в человеке. Алексей же в «Посещении» вроде бы тоже не хочет причинить зло кому-либо, но всё-таки делает это. Он, с одной стороны, искренне сожалеет о том человеке, который умер от испуга, увидев его полёт, но, с другой стороны, всё-таки проделывает то же самое с отцом Веньямином, хотя вновь потом сожалеет. К такой способности переступить через интересы другого человека, его переживания и даже его жизнь приводит героя «всепоглощающая страсть, порождённая желаниями» [10]. Полёт, как видим, становится для героев обоих рассказов нравственным испытанием, проверкой этических принципов.

Итак, мы сопоставили художественное воплощение мотива полёта в двух рассказах Л. Бородина в соответствии с поставленной целью и задачами. О научной новизне работы свидетельствует то, что ранее эти произведения в таком ракурсе не анализировались.

На наш взгляд, данная статья имеет практическое значение, поскольку может быть использована в школьном и вузовском преподавании курса истории русской литературы второй половины XX века.

Исследование привело нас к следующим выводам.

В рассказах «Посещение» и «Выйти в небо» мотив полёта становится основным, причём он реализован не только в проблемно-тематической сфере, но и в сюжетно-композиционной: произведения строятся как движение от настоящего к прошлому и наоборот, представляя собой полёт мысли, воспоминаний героев и возвращение их к настоящему моменту. Кроме того, мы можем констатировать, что полёт для героев рассказов «Посещение» и «Выйти в небо» становится источником активности и жизненной энергии, выходом за рамки повседневности и незыблемых, казалось бы, законов бытия. Оба героя стремятся за счёт этого преодолеть духовный кризис и давящую силу обстоятельств. Важно также отметить взаимосвязь мотива полёта в названных произведениях с вопросами религиозного плана. Алексей в «Посещении» за счёт способность летать осознаёт, что в его душе не было истинной веры, поэтому и чудо он воспринял не как проявление божественного начала, а как «парадокс причинности» [6, с. 149]. Отцу Вениамину полёт Алексея открывает глаза на собственное маловерие. Фёдор Сергеевич в рассказе «Выйти в небо», наоборот, благодаря своей мечте о полёте интуитивно приближается к пониманию родства бессмертной души и неба, хотя и не хочет углубляться в размышления на эту тему. Важно отметить, что мотив полёта в обоих рассказах развивается в тесной взаимосвязи с раскрытием этической проблемы. Полёт, который для одного человека является мечтой, счастьем, свободой, для другого может обернуться бедой, и в обоих анализируемых нами произведениях герои чувствуют, что их стремление летать сопряжено с нравственной ответственностью. При этом в «Посещении» Алексей не справляется с собственной гордыней и демонстрирует свой полёт другому человеку, хотя и понимает всю опасность такого потрясения. В рассказе же «Выйти в небо» герой, наоборот, руководствуется интересами других людей, а потому жертвует своей мечтой о слиянии с небом.

Итак, в рассказах Л. Бородина «Посещение» и «Выйти в небо» мотив полёта является стержневым. Он имеет сюжетообразующее значение и становится средством характерологии, а также способствует наиболее глубокому раскрытию религиозной и этической проблематики.

Библиографический список

1. Казанцева И.А. *Проза Л.И. Бородина*. Автореферат … кандидата филологических наук. Тверь, 1994.
2. Васильева Т.И. *Творчество Л.И. Бородина: особенности проблематики и поэтики*. Автореферат … кандидата филологических наук. Магнитогорск, 2007.
3. Федченко Н.Л. Проза Л.И. Бородина 90-х – 2000-х годов. (Идейно-содержательный и стилистический аспект). *Библиотека Хроноса*. Армавир, 2009. Available at: https://rummuseum.ru/lib_f/fedch02.php
4. Серафимова В.Д. *Поэтика прозы Л.И. Бородина: диалог с культурным пространством*. Москва, 2021.
5. Дружинина В.И. Тема войны и конфликт поколений в рассказах Л. Бородина. *Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт:* сборник статей XI Международной научно-практической конференции. Белгород, 2018: 256–260.
6. Бородин Л.И. Посещение. *Киднепинг по-советски и другие рассказы*. Москва, 2012: 140–156.
7. Бородин Л.И. Выйти в небо. *Киднепинг по-советски и другие рассказы*. Москва, 2012: 56–71.
8. Казанцева И.А. Мир русского православия в современной литературе: слово, пространство и время в художественном осмыслении писателей. *Известия Самарского научного центра РАН*. 2009; Т. 11, № 4 (6): 1548–1555.

9. Даренский В.Ю. Историософские размышления Леонида Бородина в автобиографическом повествовании «Без выбора». *Ортодоксия*. 2023; № 1: 32–57.
10. Куимов О. Умевший летать. Религиозно-философская концепция творчества Леонида Бородина. *День литературы*. 2022. Available at: https://denliteraturi.ru/article/6932

References

1. Kazanceva I.A. *Proza L.I. Borodina*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Tver', 1994.
2. Vasil'eva T.I. *Tvorchestvo L.I. Borodina: osobennosti problematiki i po`etiki*. Avtoreferat … kandidata filologicheskih nauk. Magnitogorsk, 2007.
3. Fedchenko N.L. Proza L.I. Borodina 90-h – 2000-h godov. (Idejno-soderzhatel'nyj i stilisticheskij aspekt). *Biblioteka Hronosa*. Armavir, 2009. Available at: https://rummuseum.ru/lib_f/fedch02.php
4. Serafimova V.D. *Po`etika prozy L.I. Borodina: dialog s kul'turnym prostranstvom*. Moskva, 2021.
5. Druzhinina V.I. Tema vojny i konflikt pokolenij v rasskazah L. Borodina. *Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt:* sbornik statej XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod, 2018: 256-260.
6. Borodin L.I. Poseschenie. *Kidneping po-sovetski i drugie rasskazy*. Moskva, 2012: 140-156.
7. Borodin L.I. Vyjti v nebo. *Kidneping po-sovetski i drugie rasskazy*. Moskva, 2012: 56-71.
8. Kazanceva I.A. Mir russkogo pravoslaviya v sovremennoj literature: slovo, prostranstvo i vremya v hudozhestvennom osmyslenii pisatelej. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN*. 2009; T. 11, № 4 (6): 1548-1555.
9. Darenskij V.Yu. Istoriosofskie razmyshleniya Leonida Borodina v avtobiograficheskom povestvovanii «Bez vybora». *Ortodoksiya*. 2023; № 1: 32-57.
10. Kuimov O. Umevshij letat'. Religiozno-filosofskaya koncepciya tvorchestva Leonida Borodina. *Den' literatury*. 2022. Available at: https://denliteraturi.ru/article/6932

Статья поступила в редакцию 26.12.23

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-474-477

Wu Manhua, *postgraduate, St. Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: wumanhua@mail.ru*

LINGUISTIC PORTRAIT OF THE NOUN *MACTEP* IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE. The article tests the linguistic portrait of the word *master* in modern Russian language. The main tasks of this study are about analyzing the semantics and features of functioning of the noun *master*. The study is based on the lexicographic sources of Russian language, on the contexts from the site of National Corpus of the Russian Language, Internet user comments, also on the results of the survey among Russian native speakers; about summarizing the relevant characteristics of the noun, which is tested. As a result, this analysis identifies the most common meanings of the noun *master*, meanwhile it presented a synonymic series of this word. In addition, this work summarized the noun's peculiarities of the functioning in its the most commonly used meanings in different types of discourse, also it determined the place of this word among its semantically close units. The results of this study can be used in the practice, which is related to teaching Russian as a foreign language, also the conclusions of this work can be used while holding the lectures and seminars about lexical semantics and lexicology.

Key words: **linguistic portrait, noun, master, word polysemy, National Corpus of the Russian Language, questionnaire**

Маньхуа У, *аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: wumanhua@mail.ru*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО *МАСТЕР* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию лингвистического портрета слова *мастер* в современном русском языке. Основные задачи исследования – провести анализ семантики и особенностей функционирования существительного *мастер* по лексикографическим источникам русского языка, на материале контекстов из «Национального корпуса русского языка» и высказываний пользователей в Интернете, а также по результатам проведенного анкетирования носителей русского языка; обобщить релевантные характеристики изучаемого существительного. В результате анализа выявлены наиболее употребительные значения существительного *мастер*, представлен синонимический ряд данного слова. Также обобщены особенности функционирования рассматриваемого существительного в его ядерных значениях в разных типах дискурса, определено место данного слова в ряду близких по значению единиц. Результаты данного исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного, при чтении лекций и семинаров по лексической семантики и лексикологии.

Ключевые слова: **лингвистический портрет, существительное, мастер, многозначность слова, Национальный корпус русского языка, анкетирование**

В последние два десятилетия в российской лингвистике возрос интерес к исследованию личных имен существительных. По мнению М.С. Зайченковой, исследователи обращают большое внимание на личные имена по ряду причин: «как словесное обозначение категории лица, которая является общеязыковой категорией, тесно связанной с категориями одушевленности и рода; как представительная часть конкретных имен существительных, которые составляют ядерную часть лексики русского языка; как субъектно-ролевое обозначение-название человека, наделенного социально значимыми, этнокультурными, межличностными и индивидуальными характеристиками, определяющими место индивида в социуме конкретного хронологического периода и территориального обитания» [1, с. 144].

Исследование лингвистического портрета личных существительных осуществляется на материале разных языков, отличаются источники материала, например, лингвистический портрет *преподавателя* в русском языке анализируется в русской национальной культуре в целом [2], портреты *мужчины и женщины* моделируются в русском языке на материале российских гендерно ориентированных глянцевых журналов [3], портрет *ирландца* в английском языке изучается на материале мемуаристики и официальных исторических хроник XII–XX вв. [4], портрет *цыгана* исследуется в испанском языке на материале паремиологии [5]. Авторы данных исследований детально описывают семантику соответствующих существительных, их грамматические характеристики и оценочный компонент на основе анализа употребления данных единиц в разных типах дискурса.

Будучи ядерным для русского языка существительным, входящим в «Толковый словарь ключевых слов русского языка» под общим руководством Г.Н. Скляревской [6], лексема *мастер* уже становилась объектом лингвистического изучения. Так, в лексикографическом аспекте исследована многозначность слова *мастер* [7], данное существительное рассматривалось как репрезентант концепта *творец* [8], исследовалась роль и значимость этой лексемы при создании художественного образа [9].

Объектом данного исследования является существительное *мастер* на синхронном срезе современного русского языка.

Цель статьи – исследование существительного *мастер* как единицы языка, речи (дискурса) и языкового сознания носителей языка для описания его лингвистического портрета.

Задачи исследования: провести анализ словарных данных, контекстов из «Национального корпуса русского языка» (далее – НКРЯ), высказываний интернет-пользователей, результатов анкетирования; обобщить релевантные характеристики анализируемого существительного.

Научная новизна исследования заключается в выявлении особенностей функционирования слова *мастер* в его ядерных значениях.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что его результаты могут внести вклад в изучение лексической семантики и лексикологии.

Из существующих толковых словарей русского языка в качестве источников лексикографического материала были отобраны 4 авторитетных современных словаря: «Словарь русского языка: в 4 т.» под ред. А.П. Евгеньевой, «Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова, «Словарь современного русского литературного языка: в 20 т.» под ред. К.С. Горбачевича и «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» под ред. Н.Ю. Шведовой. Дефиниции слова *мастер* в этих словах наглядно представлены в следующей табл. 1

Под знаком «+» подразумевается наличие данного значения изучаемой единицы в соответствующем словаре, знак «−» указывает на его отсутствие.

Таблица 1

Дефиниции слова *мастер* в выбранных толковых словарях

Значения слова *мастер*	«Словарь русского языка: в 4 т.» под ред. А.П. Евгеньевой [10, с. 234]	«Большой толковый словарь русского языка» под ред. С.А. Кузнецова [11, с. 524]	«Словарь современного русского литературного языка: в 20 т.» под ред. К.С. Горбачевича [12, с. 563–564]	«Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов» под ред. Н.Ю. Шведовой [13, с. 432]
1) ‘квалифицированный работник, занимающийся каким-л. делом’	+	+	+	+
2) ‘руководитель отдельного участка какого-л. производства’	+	+	+	+
3) ‘человек, хорошо и ловко делающий что-л. ’	+	+	+	+
4) ‘человек, достигший высокого мастерства совершенства’	+	+	+	+
5) ‘ремесленник, принадлежащий к высшей группе сословной организации ремесленников’	–	–	+	–
6) ‘творец, художник (высок.) ’	–	–	–	+
7) ‘спортивное звание’	+	+	+	–
8) ‘народный учитель-самоучка русского государства XIV–XIX веков, обучавший чтению и письму, также учитель грамоты по церковным книгам’	–	–	+	–

Система значений существительного *мастер* была проанализирована в статье «Многозначность существительного мастер в словарях русского языка» О.В. Ворошиловой и Т.В. Поповой. Авторы предложили модификацию отражённых в толковых словарях значений существительного, которая выглядит следующим образом: «1. ‘Квалифицированный работник в какой-н. производственной области, в каком-л. ремесле’. 2. ‘На заводе, фаброке человек, который руководит (руководитель = лицо, осуществляющее административное и техническое руководство) отдельным самостоятельным участком производства (напр., цехом) или сменой’. 3. ‘Специалист, достигший высокого искусства, большого умения, мастерства в работе, творчестве, деле, которыми он занимается’. 4. ‘Наставник, учитель (о музыкантах, художниках, актерах и т. п., обучающих студентов творческих вузов)’. 5. ‘Человек, который умеет хорошо, ловко, умело, искусно делать что-н.’. 6. ‘Спортсмен, носящий звание мастера спорта’. 7. ‘Звание, присваиваемое спортсменам, достигшим определенных результатов в том или ином виде спорта’. 8. ‘Фразеологизмы со словом мастер’» [7, с. 279].

Представляется, что выделенный исследователями лексико-семантический вариант ‘наставник, учитель (о музыкантах, художниках, актерах и т. п., обучающих студентов творческих вузов)’ является оттенком ЛСВ ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’. Кроме того, на наш взгляд, нецелесообразно отдельно выделять в семантической структуре слова фразеологические единицы, актуализирующие разные ЛСВ полисемантичного существительного. В данном исследовании подробно остановимся на четырёх ядерных значениях слова *мастер*: 1) ‘квалифицированный работник, занимающийся каким-л. делом’; 2) ‘руководитель отдельного участка какого-л. производства’; 3) ‘человек, хорошо и ловко делающий что-л.’; 4) ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’.

Рассмотрим особенности употребления слова *мастер* в интересующих нас значениях на материале НКРЯ и интернет-источников.

1. В значении ‘квалифицированный работник, занимающийся каким-л. делом’ существительное используется преимущественно в контекстах, обозначающих людей, занятых физическим трудом, умеющих делать что-либо своими руками. Например: «А ещё у нас был спаянный *коллектив технологов, конструкторов, мастеров, рабочих*». [Владимир Губарев. Анатолий Савин. Академик Анатолий Савин: «Всю жизнь на разных фронтах». // «Наука и жизнь», 2009]; «Начальники цехов, получив сырую, плохо подготовленную массу рабочих, *требовали мастеров, технологов, конструкторов, техников и инженеров*». [Б.Е. Черток. Ракеты и люди (1999)]; «В этом случае вызывается *мастер-специалист*, который может подтвердить, в результате чего произошла поломка». [Чужая крыша (2003). // «Мир & Дом. City», 15.10.2003].

Существительное *мастер* в данном значении часто сочетается со следующими прилагательными: *хороший, лучший, отличный, прекрасный, опытный*. Например, «Я люблю старые японские ремесла, а здесь *хорошие мастера*». [Сергей Юрский. Вспышки. Заключительная глава книги. // «Октябрь», 2001]; «Мебельные мастера производили столы с разнообразными по форме столешницами, ножки выковывались *лучшими мастерами* кузнечного дела». [Алла Лерчик. Пьедестал для еды // «Зеркало мира», 2012]; «*Отличный мастер.* Быстро устранил неисправность в телевизоре замена процессора» [https://profi.ru/ Вероника. Отзыв о специалисте Вадим Ирхин. Ремонт ЖК-телевизоров]; «*Прекрасный мастер*, все сделал аккуратно, оставил памятку для ухода, рассказал так же про уход». [https://profi.ru/ Александр. Отзыв о специалисте Марина Шкель. Прокол крыла носа]; «Небольшой коврик, приблизительно два метра на полтора, требует больше месяца труда *опытного мастера*». [В.В. Овчинников. Вознесение в Шамбалу (2006)].

Типичные синтаксические конструкции употребления *мастер* в данном значении выглядят следующим образом: *прил. + мастер, мастер по чему*. Например: «*Мебельные мастера* производили столы с разнообразными по форме столешницами» [Алла Лерчик. Пьедестал для еды. // «Зеркало мира», 2012]; «Она же юрист, кофевар, помощник бухгалтера и *мастер по ремонту копировальных аппаратов*» [Слава Сэ. Ева (2010)].

Ряд отзывов на сайте Profi.ru подтверждает тот факт, что существительное *мастер* в анализируемом значении обозначает работника, который умеет делать что-л. своими руками: «*Мастер* всё быстро починил, объяснил все нюансы!» [https://profi.ru/ Ирина Владимировна. Отзыв о специалисте Иван Иванюк. Устранение течи. Ремонт стояков]; «Всё хорошо, *мастер* очень внимательная, выслушала и услышала мои пожелания». [https://profi.ru/ Елена. Отзыв о специалисте Олеся. 2D-наращивание ресниц]; «Мастер произвёл подвеску телевизора быстро и аккуратно». [https://profi.ru/ Александр. Отзыв о специалисте Сергей Ефанов. Навеска телевизоров].

В рефлексивных высказываниях интернет-пользователей можно выделить такие объяснения слова *мастер*: «Мастер – квалифицированный работник в какой-то сфере. Является специалистом дела». [http://www.bolshoyvopros.ru/questions/1953342-kto-takoj-master-znachenie-slova-opredelenie-tolkovanie.html#answer5781178]; «Мастер – это тот, кто, начиная работу, точно знает, что выйдет в результате её». [Утамлёный_Зонцем. https://otvet.mail.ru/question/80718889?ysclid=lp7ivcwueu92435506].

2. Значение ‘руководитель отдельного участка какого-л. производства’

Количество контекстов употребления рассматриваемого слова в данном значении ограничено. Рассматриваемое слово может актуализироваться в значении ‘*руководитель отдельного участка какого-л. производства*’ при употреблении в одном контексте со словом *начальник*: «Начинал слесарем, *был мастером, начальником участка*, более десяти лет возглавлял коллектив цеха». [Владимир Зубков. Январь – пора переездов (2004). // «Уральский автомобиль» (Миасс), 20.01.2004].

Следует отметить, что при определении значений изучаемого слова интернет-пользователями данная дефиниция приводится вместе с другими значениями, например: «Мастер – человек, делающий свою работу по высшему разряду. Либо руководитель какого-либо отдела». [https://znanijam.net/q/obyasnite-znachenie-slov-talant-master-blazhennyy-danila-5982669?ysclid=lp7pqt5jbg647444121]; «Мастер – это квалифицированный работник в какой-нибудь производственной области. Специалист, достигший высокого уровня в своём деле. Или Руководитель отдельной специальной отрасли какого-нибудь производства, который умеет хорошо, и ловко делать что-нибудь». [http://www.bolshoyvopros.ru/questions/1953342-kto-takoj-master-znachenie-slova-opredelenie-tolkovanie.html#answer5781135].

3. Существительное *мастер* в значении **‘человек, хорошо и ловко делающий что-л.’** встречается в сочетании со следующими прилагательными: *большой, настоящий*. Например: «Сам также заготовлял разного рода закуски и был *большой мастер* мариновать рыбу, грибы и прочее, что делывал он даже в продолжение войны, в промежутках битв и движений». [Олег Шереметьев. Эскадрон гусар летучих. // «Родина», 2008]; «Нужно заметить, что в этом виде спорта Николь была *настоящим мастером* и воспитала Машеньку себе под стать». [Вацлав Михальский. Весна в Карфагене (2001)].

В сочетании с частицей *просто* положительная оценка существительного усиливается. Например: «Здесь Майя *просто мастер*. Ей не мешает даже определённый документализм в обращении с героями: она их просто называет по фамилиям, но потихонечку вокруг фамилий тоже сгущается облако смыслов

и впечатлений». [С.Н. Есин. Дневник (2006)]; «Ты *просто мастер*. Я кроме как уменьшать фотки и еще пару мелочей ничего не умею». [Наши дети: Малыши до года (форум) (2004)].

Существительное *мастер* в данном значении часто используется в синтаксических моделях *мастер на что, мастер + инф*. Например, « – *На разговоры я не мастер*». [Гузель Яхина. Дети мои (2018)]; «Англичане *великие мастера играть на цветовых нюансах*!» [Мария Великотная. Магия цвета и цветка (2002). // «Ландшафтный дизайн», 15.07.2002].

Слово *мастер* в рассматриваемом значении входит в состав фразеологизма *мастер на все руки*. Например: «*Мастер на все руки* – и столяр, и плотник, и маляр, и штукатур, – он делал шкатулочки для себя и выклеивал соломкой инкрустации». [Л.В. Носырев. Подсолнух для «Антошки» я взял из своего детства (2015)]; «*Мастер на все руки*, плотник, каменщик и слесарь Алексей Иванович Гагарин вновь оказался востребован, на сей раз в городе Гжатске». [Л.А. Данилкин. Юрий Гагарин (2011)].

Значение ‘человек, хорошо и ловко делающий что-л.’ у рассматриваемого существительного эксплицируется особенно четко при использовании с конкретизирующим его семантику существительным *умелец*: «Николай Николаевич еще приходил к Валентине Ефимовне, говорил ей: Валя, я буду тебе помогать, я *мастер, умелец*». [Алексей Щеглов. Фаина Раневская: вся жизнь (2003)].

Данное значение существительного определяется интернет-пользователем таким образом: «Человек, который хорош в каком-либо деле». [https://otvet.mail.ru/profile/id217447543/].

4. Остановимся подробнее на значении, которое позволяет отнести анализируемое слово к лексико-семантической группе существительных, называющих людей по обладанию знаниями и умениями.

При использовании слова *мастер* в значении **‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’** рядом с ним часто употребляются существительные близкие по значению, которые также номинируют человека по обладанию знаниями и умениями в высшей степени: *профессионал, знаток, умелец, артист, художник, искусник, виртуоз.* Примерами служат следующие контексты: «Об Андрее Борисове из Якутии и говорить нечего, его знают все. Или Рифкат Исрафилов, зрелый, *состоявшийся мастер, профессионал*». [Интересные идеи надо уметь воплощать (2004). // «Театральная жизнь», 28.06.2004]; «Это были *настоящие мастера, знатоки своего предмета*, могущие обучить и теории, и практике других, с целью – и их сделать мастерами своего дела». [Игумен Петр (Мещеринов). Духовничество: ошибочное восприятие (2005) // www.duhovnik.ru, 2000-2010]; «Не виртуоз – а *умелец, мастер, артист своего дела*». [Евгений Весник. Дарю, что помню (1997)]; «Художник – это и писатель, и артист, и композитор, и конструктор, и хирург, и модельер, и токарь, и любой другой, талантливо владеющий своей профессией *мастер, умелец, виртуоз*». [Борис Ефимов. Десять десятилетий (2000)]; «Здесь в некотором смысле *нужно быть мастером, художником*, способным вызвать эмоции, сопереживание, восхищение». [Форум: Библиотечная журналистика и профессиональное развитие (2013)].

Данное значение уточняется и интенсифицируется при сдваивании синонимов, что графически подчеркивается их написанием через дефис: «Особенно если создано *мастером-искусником*, способным соединить в целое красоту и силу». [Владимир Кинщак. Здравствуй, оружие! (1998). // «Восточно-Сибирская правда» (Иркутск), 11.07.1998]; «Это родина сингапурского фарфора и самый большой в регионе действующий центр подобного рода, где *мастера-виртуозы* копируют древние шедевры и создают новые, скрупулезно придерживаясь старинных рецептов и технологии». [Анна Кутузова. В банановo-лимонном Сингапуре... (2000). // «Туризм и образование», 15.06.2000].

На основе приведенных выше контекстов и данных синонимического словаря можно выделить синонимический ряд существительного *мастер* в значении ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’ – *искусник, художник, артист, виртуоз*. Различия между данными синонимами представлены в «Словаре синонимов русского языка: в 2 т.» под ред. А.П. Евгеньевой таким образом: «Мастер – человек, достигший высокого мастерства в своем деле, в работе, и творчестве; искусник – народное название человека, чрезвычайно искусного в чем-либо, до тонкости овладевшего тайнами какого-либо мастерства, ремесла; слова художник, артист и виртуоз употребляются для обозначения человека, который с величайшим мастерством, артистически выполняет какую-либо, работу, не связанную непосредственно с искусством, с художественной деятельностью; слово виртуоз подчеркивает блестящее владение техникой своего дела, предельную ловкость при исполнении какой-либо работы» [14, с. 529].

Существительное *мастер* в анализируемом значении встречается в сочетании со следующими прилагательными: *настоящий, великий, искусный, выдающийся, непревзойдённый, большой, признанный.* Например: «Но в Академии у многих преподавателей бытовало понятие, что художник станет *настоящим мастером*, если не раз еще сможет подтвердить свой талант» [Н.А. Носова. Музей академика живописи Ф.Г. Солнцева в Борке (2010)]; «Я был несказанно рад – мне предстояло познакомиться с творческой работой *великого мастера кино*!» [В.А. Марушин. По реке Белой к жемчужине Урала – пещере Шульган-Таш (2016)]; «*Искусный мастер* проявил удивительные способности, сумев разместить в ограниченном пространстве такое количество крошечных фигурок и предметов». [Т. Акимова. Британский музей (2011)]; «Во всяком случае, нет сомнений, что круг модернистской элиты французской столицы принял его и признал в нем *выдающегося мастера нового искусства*». [Юрий Елагин. Темный гений (1998)]; «Народная артистка России Алла Демидова – непревзойденный мастер художественного слова». [Искусство вкратце. // «Однако», 2010].

В ряде случаев оценочные прилагательные *признанный* и *большой* в сочетании с существительным *мастер* в интересующем нас значении могут в широком контексте создавать иронию. В данном случае словосочетания *признанный* или *большой мастер* часто означают неприятную или неожиданную ситуацию, вызванную данным человеком. Например, «Часто выдворение используется как инструмент в изощренной игре спецслужб. *Признанными мастерами* по этой части принято считать англичан. В 1982 году МИ-5 выдворила троих российских дипломатов». [Николай Леонов, Наталия Геворкян. Кому мешают русские шпионы. // «Коммерсантъ-Власть», 1998]; «Мне не надо объяснять, что наши силовые структуры – *большие мастера* устраивать большие неприятности». [Н. Леонов, А. Макеев. Ментовская крыша (2004)].

Типичной синтаксической конструкцией использования *мастер* в рассматриваемом значении является *мастер чего*. Например: «Быть может, примерно так, как у наших выдающихся *мастеров художественного слова*?» [Николай Шахмагонов. Трагедии Тютчева в любви, 2021]; «Признанный *мастер театра* Георгий Хугаев замечательно сформулировал его главную идею». [Второй владикавказский «Праздник соучастия» (2003). // «Театральная жизнь», 26.05.2003].

Слово *мастер* в данном значении входит в состав устойчивых выражений – идиом и пословиц: *мастер своего дела* и *дело мастера боится.* Например: «Артист сам изобразит нужное чувство, и если зритель поверит ему, скажут, что автор – *мастер своего дела*». [Аркадий Мацанов. Мастер и подмастерье (2016). // «Ковчег», 2015]; «Как говорится, *дело мастера боится*! Камолиддин – профессионал с большой буквы: с руками и головой». [https://profi.ru/ Вадим. Отзыв о специалисте Begimov Kamoliddin Уролбоевич. Покраска потолка].

Можно отметить, что хотя употребление существительного мастер как оценочного для знаний и умений не ограничивается определёнными специальностями, оно используется в первую очередь по отношению к сфере искусства: «Уже в своей первой иконе Васнецов приблизился к тому стилю, который впоследствии прославил его, как *мастера церковной живописи*» [В.О. Гусакова. Религиозно-философское мировоззрение В.М. Васнецова. // «Актуальные вопросы современной науки», 2018]; «Несмотря на то, что имеется русский текст автобиографии великого *мастера балета*, это вовсе не значит, что в книге мы читаем точно то, что в 1962-м говорил сам Рудольф Нуреев». [Анатолий Чечуха. Детство Рудольфа. К 80-летию Р.Х. Нуреева. // «Бельские просторы», 2018]; «В годы моего студенчества в ГИТИСе преподавали такие *мастера*, как Кнебель, Гончаров, Касаткина, Колосов, спектакли ставили Фоменко, Эфрос, Гинкас». [Сати Спивакова. Не всё (2002)].

Слово *мастер* обычно применимо к взрослым, детей крайне редко называют мастерами. Однако существительное *мастер* может сочетаться с прилагательным *юный*, обозначая необычную способность молодого человека: «В умелых руках *юных мастеров* бумага превращалась в цветные гирлянды, звёздочки, фонарики». [Дмитрий Углев. Проза мыслей. Миниатюры (2021)]; «*Юный мастер* сделал эскизы своих работ и отправился в исследовательский городок, где жили самые гениальные изобретатели планеты». [Жазира Нурлановна Ахметкалиева. Параллельные миры. История из сказочного мира (2017)].

Большинство интернет-пользователей дают объяснение слову *мастер* таким образом: «Мастер – это человек, который достиг высшего профессионализма в каком-либо производстве». [https://znanija.org/drugie-predmety/2315362.html]; «Человек высокого уровня владения тем или иным делом» [https://otvet.mail.ru/profile/id2036790/]; «Это тот, кто знает что-то в совершенстве. Кто делает свое дело лучше всех». [https://otvet.mail.ru/profile/id9150790/]; «Мастер – это человек, который чем-то овладел в совершенстве. [https://otvet.mail.ru/profile/id105075/].

Итак, анализ контекстов НКРЯ и материалов других интернет-источников показывает, что существительное *мастер* чаще всего используется в следующих трех значениях: ‘квалифицированный работник, занимающийся каким-л. делом’; ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’; ‘человек, хорошо и ловко делающий что-л.’. Слово *мастер* в русском языке часто сочетается с прилагательными с положительной оценкой, которая также проявляется при использовании устойчивых выражений *мастер своего дела*, *мастер на все руки* и *дело мастера боится*. Анализируемое существительное преимущественно обозначает взрослых и может применяться по отношению к разным сферам деятельности человека. Следует отметить, что в ряде случаев невозможно чётко разделить значения ‘человек, хорошо и ловко делающий что-л.’ и ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’.

Для верификации полученных в результате анализа лексикографических источников и контекстов употребления существительного данных было проведено анкетирование 46 носителей русского языка. Информантами явились носители разного возраста, гендера и рода занятий. Анкета включала все словарные значения существительного, респондентам было дано задание отметить те из них, которые они знают и употребляют. Вывод о более употребительных значениях изучаемого слова, сделанный на основе контекстов НКРЯ и интернет-источников, подтверждает ответы информантов. Интересующие нас значения, примеры словосочетаний и синонимы исследуемой лексемы в разных значениях, приведенные информантами, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Примеры слова *мастер* из результатов анкетирования

Значения слова *мастер*	Примеры словосочетаний	Часто употребляемые близкие по смыслу слова
1) квалифицированный работник, занимающийся каким-л. делом	мастер по ремонту, мастер маникюра, мебельный мастер	специалист, работник
2) человек, достигший высокого мастерства, совершенства	мастер живописи, мастер своего дела	художник, гений, профессионал
3) человек, хорошо и ловко делающий что-л.	Просто мастер, Вот он мастер!	мастак, умелец

Словосочетания со словом *мастер*, приведенные респондентами, показывают, что мастер – это человек, который обладает знаниями и умениями, трудовая деятельность которого часто связана с работой руками. К синонимическому ряду *мастер – искусник – художник – артист – виртуоз* можно добавить квазисинонимы *профессионал* или *гений* (при подчеркивании интеллектуальных способностей человека).

В ходе опроса информантам было дано задание написать 5 ассоциаций со словом *мастер*, которые приходят им в голову в первую очередь. Кроме устойчивых выражений *знать своё дело*, *мастер своего дела*, *мастер на все руки*, *дело мастера боится*, *мастер золотые руки*, информанты привели актуальные для современной действительности выражения и прецедентные феномены. Например: актуальное для современной жизни – *мастер-класс*, ироничное, о плохом работнике – *мастер-ломастер*, название романа М.А. Булгакова – «Мастер и Маргарита» и др.

Таким образом, наиболее употребительными значениями существительного *мастер* в современном русском языке являются следующие: ‘квалифицированный работник, занимающийся каким-л. делом’; ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’ и ‘человек, хорошо и ловко делающий что-л.’. Слово *мастер* часто употребляется по отношению к взрослым. В значении ‘квалифицированный работник’ анализируемое существительное преимущественно применяется к сферам физической деятельности, в значении ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’, в первую очередь к творческим сферам. При использовании данного слова в качестве похвалы сферы его применения расширяются. В широком контексте с помощью данного слова может быть выражена ирония. Следует отметить, что значения ‘человек, достигший высокого мастерства, совершенства’ и ‘человек, хорошо и ловко делающий что-л.’ могут быть разграничены с большой долей условности, так как человек, достигший высокого степени профессионализма, обычно и работает хорошо, умело и ловко. Выводы данного исследования могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного.

Библиографический список

1. Заиченкова М.С. Личные имена существительные в рассказах русских писателей XIX века: значение, употребление. *Ученые записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2016; № 4 (73): 144–146.
2. Ермолаева Ю.А. Лингвистический портрет преподавателя в русской национальной культуре. *Социально-экономическая трансформация общества и развитие личности.* Уфа: Уфимский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2014: 36–40.
3. Залеткина А.А. Лингвистический портрет мужчины и женщины на основе российских гендерно ориентированных глянцевых журналов. *Языки. Народы. Культуры:* альманах научных статей. Москва: РУДН, 2017: 163–168.
4. Маруневич О.В. Лингвистический портрет ирландца в национально-исторической памяти англичанина XII–XX вв. *Международная научно-практическая конференция:* в 4 ч. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2014: 199–201.
5. Маруневич О.В. Лингвистический портрет цыгана в испанском языке (на материале паремиологии). *Сборник статей I Международной научно-практической конференции: в 2 ч.* Могилев: БРУ, 2022: 532–536.
6. Скляревская Г.Н. *Толковый словарь ключевых слов русского языка*. Санкт-Петербург, 2014.
7. Ворошилова О.В., Попова Т.В. Многозначность существительного мастер в словарях русского языка. *Сборник статей VII Международной научной конференции молодых ученых.* Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2018: 273–280.
8. Авчиникова Е.В. Лексема мастер как репрезентант концепта ТВОРЕЦ. *Вестник университета Российской академии образования*. 2007; № 4: 94–97.
9. Бакалова З.Н., Сагирян И.Г. Языковая репрезентация образа Мастера в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Вестник Удмуртского университета.* Серия: История и филология. 2017; Т. 27, Выпуск 3: 436–439.
10. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1986.
11. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка.* Санкт-Петербург, 1998.
12. Горбачевич К.С. *Словарь современного русского литературного языка*: в 20 т. Москва, 2007.
13. Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов*. Москва, 2011.
14. Евгеньева А.П. *Словарь синонимов русского языка*: в 2 т. Москва, 2003.
15. *Национальный корпус русского языка*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
16. *Профи-сервис поиска специалистов*. Available at: https://profi.ru
17. *Большой вопрос.ru*. Available at: http://www.bolshoyvopros.ru/
18. *Ответы Mail.ru*. Available at: https://otvet.mail.ru/
19. *Школьные Знания.com*. Available at: https://znanija.org
20. *Занятия. ru*. Available at: https://znanijam.net/

References

1. Zaichenkova M.S. Lichnye imena suschestvitel'nye v rasskazah russkih pisatelej XIX veka: znachenie, upotreblenie. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2016; № 4 (73): 144-146.
2. Ermolaeva Yu.A. Lingvisticheskij portret prepodavatelya v russkoj nacional'noj kul'ture. *Social'no-`ekonomicheskaya transformaciya obschestva i razvitie lichnosti.* Ufa: Ufimskij filial R`EU im. G.V. Plehanova, 2014: 36-40.
3. Zaletkina A.A. Lingvisticheskij portret muzhchiny i zhenschiny na osnove rossijskih genderno orientirovannyh glyancevyh zhurnalov. *Yazyki. Narody. Kul'tury:* al'manah nauchnyh statej. Moskva: RUDN, 2017: 163-168.
4. Marunevich O.V. Lingvisticheskij portret irlandca v nacional'no-istoricheskoj pamyati anglichanina XII-XX vv. *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya:* v 4 ch. Rostov-na-Donu: RGUPS, 2014: 199-201.
5. Marunevich O.V. Lingvisticheskij portret cygana v ispanskom yazyke (na materiale paremiologii). *Sbornik statej I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch.* Mogilev: BRU, 2022: 532-536.
6. Sklyarevskaya G.N. *Tolkovyj slovar' klyuchevyh slov russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 2014.
7. Voroshilova O.V., Popova T.V. Mnogoznachnost' suschestvitel'nogo master v slovaryah russkogo yazyka. *Sbornik statej VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh.* Ekaterinburg: UMC UPI, 2018: 273-280.
8. Avchinikova E.V. Leksema master kak reprezentant koncepta TVOREC. *Vestnik universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2007; № 4: 94-97.
9. Bakalova Z.N., Sagiryan I.G. Yazykovaya reprezentaciya obraza Mastera v romane M.A. Bulgakova «Master i Margarita». *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Istoriya i filologiya. 2017; T. 27, Vypusk 3: 436-439.
10. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1986.
11. Kuznecov S.A. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 1998.
12. Gorbachevich K.S. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka*: v 20 t. Moskva, 2007.
13. Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedenij o proishozhdenii slov*. Moskva, 2011.
14. Evgen'eva A.P. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva, 2003.
15. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: http://www.ruscorpora.ru/
16. *Profi-servis poiska specialistov*. Available at: https://profi.ru
17. *Bol'shoj vopros.ru*. Available at: http://www.bolshoyvopros.ru/
18. *Otvety Mail.ru*. Available at: https://otvet.mail.ru/
19. *Shkol'nye Znaniya.com*. Available at: https://znanija.org
20. *Zanyatiya. ru*. Available at: https://znanijam.net/

Статья поступила в редакцию 09.12.23

УДК 81-25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-478-480

Yazdanmehr Sayyed Mohammad Javad, *Cand. of Sciences (Philology), Assistant Professor, Ferdowsi University of Mashhad (Mashhad, Iran), E-mail: mjyazdanmehr@um.ac.ir*

SPEECH ETIQUETTE OF GREETINGS IN THE RUSSIAN-PERSIAN COMPARATIVE ASPECT. The work studies a concept of speech etiquette of greeting in the Russian and Persian languages in a comparative aspect and is for informational purposes only. The purpose of the study is to describe the linguistic units of speech etiquette as one of the most important elements of speech communication, and their correlation in the Russian-Iranian comparative aspect. The article contains examples of universals of Russian and Persian speech etiquette. The work may be of interest to researchers of the Persian language and culture, as well as translators and researchers of interethnic communication. The results of the study reveal that the formulas of speech etiquette in the Russian and Persian languages have commonality and are associated with the cultural, national and social traditions of the compared ethnic groups.

Key words: **greeting, interpretation, Russian as foreign language, Persian language culture, literal meaning, linguistic culturology**

Язданмехр Сайед Мохаммад Джавад*, преп., канд. филол. наук, Мешхедский университет имени Фирдоуси, г. Мешхед, E-mail: mjyazdanmehr@um.ac.ir*

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ ПРИВЕТСТВИЯ В РУССКО-ПЕРСИДСКОМ СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Данное исследование посвящено изучению понятия речевого этикета приветствия в русском и персидском языках в сопоставительном аспекте и носит ознакомительный характер. Цель исследования заключается в описании языковых единиц речевого этикета как одного из наиважнейших элементов речевой коммуникации и их корреляции в русско-иранском сравнительном аспекте. Статья содержит примеры универсалий русского и персидского речевого этикета. Работа может представлять интерес для исследователей персидского языка и культуры, а также переводчиков и исследователей межэтнического общения. Результаты исследования выявили, что формулы речевого этикета в русском и персидском языках обладают общностью и связаны с культурно-национальными и социальными традициями сопоставляемых этносов.

Ключевые слова: **приветствие, интерпретация, русский язык как иностранный, персидский язык культура, дословное значение, лингвокультурология**

Каждый народ обладает своей спецификой общения и поведения, которые присущи и свойственны только культуре данного этноса. Речевой этикет любого народа представляет собой один из элементов такого явления и играет важную роль в процессе общения. А в налаживании международных контактов речевой этикет приветствия играет первостепенную роль.

В данном исследовательском труде продемонстрированы теоретические и практические аспекты речевого этикета приветствия в русско-персидском сопоставительном аспекте. Этикет представлен такими социальными нормами поведения, которые имеют особое междисциплинарное значение: культура, лингвистика, психология, этнография и др. В условиях налаживания русско-иранских межгосударственных взаимоотношений проблема взаимопонимания приобретает нарастающий характер, в связи с чем возникает острая необходимость ориентации в специфике лингвокультур взаимодействующих этносов. Актуальность данного исследования исходит из того, что, несмотря на всплеск повышенного интереса среди иранского населения к русской культуре и русскому языку, на данном этапе речевой этикет приветствия не получил должного комплексного изучения в русско-персидском сопоставительно-сравнительном аспекте.

Главной целью данного исследования является сравнительно-сопоставительный анализ и комплексное описание русских и иранских формул речевого этикета приветствия как одного из средств налаживания благополучного коммуникационного процесса.

Предметом данного исследования является лингвокультура речевого этикета в русском и персидском языках в сопоставительно-сравнительном аспекте. Под речевым этикетом принято понимать правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих. Такие правила приняты данным национальным коллективом носителей языка [1]. Речевой этикет представлен определенными формулами как в устной, так и в письменной форме, употребляемыми для выражения обращения, извинения, просьбы и т. д.

Объектом данного исследования являются формы речевого этикета приветствия, примеры которых были собраны путем наблюдения за речевой деятельностью носителей русского языка, а также методом сплошной выборки из учебных пособий, используемых преподавателями русского как иностранного в ираноязычной учебной среде.

Для достижения поставленной цели необходимо определить его задачи, которые заключаются в следующем: разобрать понятие «речевой этикет»; определить место речевого этикета приветствия в речевой деятельности коммуникантов; выявить и описать идиомы и универсалии речевого этикета приветствия с учетом русско-персидского межкультурного аспекта.

Методология данного исследования представлена материалом полевых исследований, личной картотекой автора, а также выдержками из словарей и учебных пособий по РКИ, используемых преподавателями высших учебных заведений в иранской аудитории. Согласно целям данного исследования, основными методами, на которых оно построено, являются следующие: метод сплошной выборки – при отборе материала исследования; сравнительно- сопоставительный метод – при нахождении эквивалентов в персидском языке; метод качественного анализа – при изучении вопроса понятия речевого этикета приветствия; метод наблюдения – при наблюдении за речевой деятельностью коммуникантов.

Речевой этикет как социальное явление представляет собой определенную систему правил речевой деятельности коммуникантов в условиях вербального общения. Общение же представляет собой сложный процесс налаживания контакта между людьми или группами лиц. В лингвистическом энциклопедическом словаре о речевом этикете говорится как о «системе устойчивых формул общения, предписываемых обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [2, с. 413]. В учебном словаре стилистических терминов указано на то, что речевой этикет представляет собой «систему принятых в данном обществе формул речевого общения, используемых для установления контакта и поддержания дискурса…» [3].

Н.И. Формановская утверждает, что речевой этикет представлен закрепленными национально-специфичными стереотипами [4, с. 4–5]. Следовательно, нормы речевого этикета общения отражают национальные этнокультурные традиции языка и соотносятся с национальным стилем его коммуникации. В узком смысле слова речевой этикет – это функционально-семантическое поле единиц доброжелательного, вежливого общения в ситуациях обращения и привлечения внимания, знакомства, приветствия, прощания, извинения, благодарности, поздравления, пожелания, просьбы, приглашения, совета, предложения, согласия, отказа, одобрения, комплимента, сочувствия, соболезнования и т. п. [5, с. 10].

Межкультурные отношения представляют собой процесс лингвокультурного взаимодействия между контактирующими народами. Понимание различия и сходства в области лингвокультурологии способствует успешному международному общению [6, с. 52].

Основным фактором выражения речевого этикета, который способствует налаживанию долгосрочных контактов, является приветствие. Н.И. Формановская утверждает, что речевое приветствие – это жесты и слова, с помощью которых люди способны выражать свое отношение как по отношению к знакомым, так и незнакомым в процессе речевой коммуникации [7].

В персидской лингвокультуре приветствие – это жесты и слова, с помощью которых люди здороваются и знакомятся [8, с. 1704]. Само определение иранского этикета – «*таароф*» – заимствовано из арабского языка, имеет значение «обмен любезностями и представляет собой определенный церемониальный процесс приглашения или угощения, закрепленный нормами поведения и общения иранского народа.

Приветствия представлены формулами речевого этикета, основная функция которых заключается в налаживании продолжительного эффективного и успешного коммуникативного процесса. Следует отметить, что формы речевого этикета приветствия, как правило, у каждого народа обладают своими специфическими особенностями, присущими непосредственно тому или иному этносу, однако все они служат основным средством обслуживания речевого контакта. Формы выражения речевого этикета приветствия как в русском, так и в персидском языке занимают важное место в общей системе средств выражения речевого этикета. Приветствия тесно связаны с культурой общения и по своей сути представлены в форме диалога, а в условиях межкультурного общения является основным фактором, способствующим благополучному налаживанию контакта. Л. Минлин считает, что «речевой этикет отличает не только национальная специфика, обусловленная сложившейся исторической и культурной традицией, но и комплекс общественно важных, социально значимых факторов, например, социального положения, возраста, формальности или неформальности отношений. Особую роль в формировании средств и функции речевого этикета играет лингвокультурная ситуация, которая охватывает специфику национального мен-

талитета и языка, включая социальные формы употребления формул речевого этикета» [9, с. 4].

Ситуация приветствия как элемент речевого этикета и часть национальной культуры имеет маркированный характер в том смысле, что употребляется в одной социальной среде и не употребляется в другой, одни формулировки употребляются в одной обстановке и не используются в другой. Иначе говоря, употребление формул приветствия зависит от того, кто говорит, где говорит и когда говорит [10, с. 135]. Речевой этикет приветствия обладает значительным арсеналом лексических маркеров и формул, и в условиях межэтнической коммуникации они требуют более тщательного и внимательного отбора тех его единиц, которые наиболее приемлемы и допустимы в той или иной ситуации. Ниже продемонстрирован сопоставительный анализ различных форм приветствия на русском и персидском языках, которые представлены в виде идиом и универсалий.

Этикет приветствия в русской лингвокультуре может сопровождаться рукопожатием либо кивком головы. Согласно этикету при коммуникации представителей противоположных гендеров, рукопожатие происходит в том случае, если инициатива была проявлена представителем женского пола. Однако само приветствие произносят первыми мужчины. Наиболее нейтральной употребительной формой приветствия в русском языке является пожелание здоровья в форме «***здравствуйте***», которое имеют обратную ответную форму в схожей форме «***здравствуйте***».

В персидском языке ему соответствует также общеупотребительное سلام [***salām]*** пожелания мира и добра, где ответом служит также سلام [***salām***], سلام علیک или [***salām'aleyk],*** что значит *«**и вам мира**»*. Следует отметить, что вышеприведенные примеры были заимствованы с арабского языка. Оба выражения как в русском, так и в персидском языке выражают нейтральное отношение друг к другу коммуникантов.

Такие формы приветствия как «***добрый день***», «***доброе утро***» или «***добрый вечер»*** несут в себе пожелания добра при встрече коммуникатирующих в определенное время суток. В персидской лингвокультуре им соответствуют такие выражения, как روز بخیر **[rūz be kheyr],** صبح بخیر **[sob be kheyr]** и شب بخ[**shāb be kheyr]** как пожелания добра в определенное время суток. При случае отсутствия указания на определенное время суток в русской лингвокультуре наиболее употребительным является такая форма пожелания добра и мира, как «***доброе время суток***» что эквивалентно в персидской лингвокультуре выражению وقت بخیر [***vāght be kheyr],*** т. е. пожелания добра и мира независимо от времени суток. Также данное выражение используется в случае, если уже ранее между участниками речевой деятельности произошел акт приветствия, эквивалентный русской форме приветствия «мы уже виделись с вами» или «я с вами не здороваюсь», не уничижающей достоинства второго собеседника.

В случае неформальной формы общения в русском языке принято использовать «***привет***», а в кругу группы людей, объединенных определенным кругом интересов, «***салют***». В персидском языке данной форме приветствия соответствует درود **[dorūd]** в значении, которое имеет исконно персидскую этимологию со времен правления Пехлеви с дословным значением «***желаю вам добра и благосостояния»***. Следует отметить, что данная форма приветствия также распространена в среде иранских военнослужащих и военнообязанных.

Как правило, речевой этикет приветствия взаимосвязан с коммуникативной ситуацией. Он представляет собой определенный сценарий коммуникативного процесса с набором речевых действий.

Таким образом, естественным является то, что и в русской, и в персидской лингвокультурах этикет приветствия не ограничивается перечисленными фразами, и после основной формы приветствия подразумевается продолжение. В основном оно заключается в осведомлении о состоянии здоровья или дел собеседника или одного из участников коммуникативного акта. Выбор маркеров и лексических формул речевого этикета в данном случае зависит от характера отношений коммуникатирующих. Немаловажным фактором в данной ситуации является также ситуация и среда, в которой происходит коммуникация, а также важную роль может играть и причина продолжения речевого акта. В русской лингвокультуре как выражение радости при встрече используются такие фразы, как «***очень рад вас видеть***» или «***как хорошо, что я вас встретил***». В персидской лингвокультуре в соответствующей ситуации используются выражения خوشحال شدم**[khoshhal shodām]**, которые дословно переводятся как از دیدن شما خوشحال شدم**[āz didāne shoma khoshhalām]**.

В случае непринужденного дружеского общения в русском речевом этикете распространённым являются такие выражения вопросительной формы, как ***«как живешь?», «как жизнь?», «как успехи»*** или «***что нового***» и т. д. В персидском языке им соответствуют такие выражения, как خوبی؟ **[che xabar?],** چه خبر؟ [***che xabar?], «*** سلامتی؟ ***[sālamāti?],*** چطوری؟ ***[chetori?],*** کار و بار چطور؟ ***«[karo bar chetore].*** Отметим, что в русском языке данные выражения дружеского характера могут употребляться с частицей «***ну***». Примечательно, что и в персидской лингвокультуре им свойственно употребляться с частицей «**خب**»***khob***», дословно переводимой как «***хорошо***». Чтобы справиться о здоровье друг друга, в русской лингвокультуре наиболее употребительным является выражение «***как ваше здоровье?»*** или «***как вы себя чувствуете?»,*** чему в персидском языке соответствует выражение حالتون چطور؟ [***Hāl-et(ūn) chetowr-e?],*** بهتر شدین؟ ***[behtār shodi(n)],*** что дословно переводится «***как твое/ваше самочувствие?***». Данная форма речевого этикета требует определенной формы ответа как в русском языке, так и в персидском. К примеру, носитель русского языка использует речевые формулы ***«хорошо», «прекрасно», «замечательно»*** или ***«все в порядке***» в случае положительного ответа и ***«ничего», «так себе», «плохо», «из рук вон плохо***» или «***скверно***» в случае, если дела идут неважно. В персидском языке в данном случае наиболее употребительными при положительном течение дел являются такие фразы, как همه چی خوبه [***hāmechi khūbe***], همه چی عالیه [***hāmechi alie***], خدا را شکر [***khodaro shokr***] и другие. В случае отрицательного течения дел используются выражения – حالم بد**[halām 1ade]**, خوب نیستم [***khūb nistām***], کسالت دارم [***kesalāt darām***] – эквивалентное русскому «***плохо***», и بد [***bād***], в значении, что что-то доставляет ему мучения, میگذره [***migzāre***], в значении, что приходится проявлять терпение по отношению к определенным обстоятельствам и اصلا نپرس [***āslān nāpors***] в значении «***лучше и не спрашивай***». Фразы ответа, выражающие нейтральность в русском речевом этикете приветствия типа «***ничего***», «***так себе»*** и «***ни хорошо, ни плохо***», в персидском языке нашли свое отражение в таких фразах, как خبر خاصی نیست [***khābāre khasi nist***], مثل همیشه [**mesle hāmishe**] в значении, что ничего особенного не произошло. Также в данном контексте наиболее употребительными являются такие выражения, как خدا را شکر [***ходаро шокр***], дословно «***Слава Богу***» – как знак выражения благодарности Всевышнему, что не все так плохо, а также نفسی میاد ***nāfāsi miyad***» дословно «***имею возможность дышать***», эквивалентное русскому «***слава богу, пока дышится***». Следует отметить, что в русской лингвокультуре выражения речевого этикета приветствия независимо от положительной или отрицательной оценки событий говорящим используются со словом «***спасибо***». В персидском речевом этикете приветствия выражения вышеуказанной ситуации применяются в сочетании с ممنون [***māmnūn***] مرسی **[merci]** – в условиях неформального общения или تشکر [***tāshākor***] – более официальное, но в обоих случаях эквивалентное русскому «спасибо».

Таким образом, в данной статье была предпринята попытка провести анализ выражений и фраз, входящих в группу речевого этикета приветствия, с точки зрения прагматического подхода в русско-персидской сопоставительной лексикологии. Речевой этикет приветствия является одним из критериев выражения уважения и достоинств участников коммуникативного процесса.

Подводя итог данному исследованию, следует отметить, что приветствие является обязательным условием начала ведения разговора и служит опорой для установления тематики коммуникации и ее дальнейшего развития. А в условиях организации речевой деятельности между представителями разных этнокультур игнорирование речевого этикета приветствия, а также несоблюдение его правил и особенностей является признаком неуважения, что может оказать отрицательное влияние для дальнейшей коммуникации. Лексические маркеры речевого этикета как в русском языке, так и в персидском входят в класс высказываний, способствующих регуляции межличностных отношений.

Автором был произведен комплексный анализ основных моделей и формул речевого приветствия русского и персидского этносов в сопоставительно-сравнительном аспекте. Из проведенного сопоставительного исследования в целом прослеживается, что формулы речевого этикета в русском и персидском языках обладают общностью и связаны с культурно-национальными и социальными традициями сопоставляемых этносов.

Библиографический список

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. *Русский речевой этикет. Учебное пособие для студентов-иностранцев. Изд. 2-е, испр.* Москва: Изд-во Русский язык, 1978.
2. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
3. *Учебный словарь стилистических терминов*. Новосибирск: Новосибирский государственный университет. 1999. Available at: https://stilistics.academic.ru/608/%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D1%8D%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B5%D1%82
4. Формановская Н.И., Шевцова С.В. *Речевой этикет. Русско-английские соответствия:* справочник. Москва: Высшая школа, 1990.
5. Конищева Н.С., Гундяева О.В. *Русский речевой этикет*: учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГТУ. 2005.
6. Сиями Эйдлак Х., Эстири М. Обращения в русской и персидской лингвокультурах: сопоставительный аспект. *Вестник НГУ.* Серия: История, филология. 2023, № 2: 50–60.
7. Формановская Н.И. *Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход*. Москва: Русский язык, 2002.
8. *Толковый словарь Деххода*. Тегеран: Издательство Тегеранского университета, 1385.
9. Минлин Л. *Фигуры речевого этикета в динамике русской лингвокльтуры (на материале художественных текстов конца XIX – первой половине XX века).* Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Москва, 2007.
10. Тамбиева Ф.А. *Приветствие как коммуникативная ситуация во французском, русском и карачаево-балкарском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 2004.

References

1. Akishina A.A., Formanovskaya N.I. *Russkij rechevoj `etiket. Uchebnoe posobie dlya studentov-inostrancev. Izd. 2-e, ispr.* Moskva: Izd-vo Russkij yazyk, 1978.
2. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1990.

3. *Uchebnyj slovar' stilisticheskih terminov*. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj universitet. 1999. Available at: https://stilistics.academic.ru/608/%D1%80%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D1%8D%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B5%D1%82
4. Formanovskaya N.I., Shevcova S.V. *Rechevoj `etiket. Russko-anglijskie sootvetstviya:* spravochnik. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
5. Konischeva N.S., Gundyaeva O.V. *Russkij rechevoj `etiket*: uchebno-metodicheskoe posobie. Novosibirsk: NGTU. 2005.
6. Siyami `Ejdlak H., `Estiri M. Obrascheniya v russkoj i persidskoj lingvokul'turah: sopostavitel'nyj aspekt. *Vestnik NGU*. Seriya: Istoriya, filologiya. 2023, № 2: 50-60.
7. Formanovskaya N.I. *Rechevoe obschenie: kommunikativno-pragmaticheskij podhod*. Moskva: Russkij yazyk, 2002.
8. *Tolkovyj slovar' Dehhoda*. Tegeran: Izdatel'stvo Tegeranskogo universiteta, 1385.
9. Minlin L. *Figury rechevogo `etiketa v dinamike russkoj lingvokul'tury (na materiale hudozhestvennyh tekstov konca XIX – pervoj polovine XX veka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2007.
10. Tambieva F.A. *Privetstvie kak kommunikativnaya situaciya vo francuzskom, russkom i karachaevo-balkarskom yazykah.* Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Pyatigorsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 06.12.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-480-485

Garin E.V., *Director of "Orgraf" LLC (Moscow, Russia), E-mail: ostrovskayi@mail.ru*
Ostrovskaya I.V., *Cand. of Sciences (Philology), Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ostrovskayi@mail.ru*

RECURSIVE MODEL OF SPEECH ACT. The work lies in the field of qualitative analysis and markup of the text and is devoted to the development of a pragmatic model of the speech act. The goal of the study is to develop a method for marking recursion in a speech act (RA) and a model for writing (decoding) a semantic graph that allows the use of automated methods of text recognition through the step-by-step implementation of a certain list of tasks. The scientific novelty lies in the development of methods for decoding language concepts into speech constructs. The result of the work is the method of marking up recursion in a speech act and the model of writing (decoding) the semantic graph, which allows the use of automated methods of text recognition, developed for the first time by the authors. The use of a new approach to text markup (in accordance with the developed classification of RA concepts) and new methods of automated text analysis (when they are pre-decoded into a semantic graph) allows to proceed to solving search problems in Big Data arrays.

Key words: **Natural Language Processing (NLP) systems, speech act, content analysis, text markup, language concept decoding method (AGI)**

Е.В. Гарин, *директор ООО «Орграф», г. Москва, E-mail: ostrovskayi@mail.ru*
И.В. Островская, *канд. филол. наук, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ostrovskayi@mail.ru*

РЕКУРСИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕЧЕВОГО АКТА

Данная работа лежит в области качественного анализа и разметки текста и посвящена разработке прагматической модели речевого акта. Поставленная нами цель исследования – разработка метода разметки рекурсии в речевом акте (РА) и модели записи (декодировки) семантического графа, позволяющей применять автоматизированные методы распознавания текстов посредством поэтапного выполнения некоторого перечня задач. Научной новизной является разработка методов декодировки концептов языка в конструкты речи. Результатами работы являются разработанные авторами метод разметки рекурсии в речевом акте и модель записи (декодировки) семантического графа, позволяющие применять автоматизированные методы распознавания текстов. Использование нового подхода разметки текстов (в соответствии с разработанной классификаций концептов РА) и новых методов автоматизированного анализа текстов (при их предварительной декодировки в семантический граф) позволяет перейти к решению поисковых задач в массивах больших данных.

Ключевые слова: **системы обработки естественного языка (NLP), речевой акт, контент-анализ, разметка текста, метод декодировки концептов языка (AGI)**

Данная работа является продолжением научной рефлексии авторов по проблематике моделирования процесса коммуникации и концептосферы языка (Гарин, 2021, Островская И.В., 2006).

Актуальность темы исследования: в развитии искусственных языков и построении сильного искусственного интеллекта (AGI) отсутствие прагматической (универсальной, полной, непротиворечивой) модели речевого акта (РА) является одним из главных препятствий развития систем обработки естественного языка (NLP) до уровня, сопоставимого с речевыми способностями человека, что является одной из основных задач науки настоящего времени [1–36].

Цель исследования: разработать метод разметки текста для применения машинных методов распознавания текста.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: разработать определение прагматического набора концептов для РА, затем дифференцировать РА по набору содержащихся в нём концептов и проанализировать изменения наборов концептов в РА на всей траектории передачи информации от источника к приемнику, исследовать и свести к минимуму многообразие классификации концептов, построить модель РА в виде набора концептов, объясняющих дифференциацию РА по коммуникативному эффекту.

Объектом исследования является речевой акт.

Предметом исследования является реляционно-иерархическое построение концептов в речевом акте.

Методологическое основание исследования обусловлено целью и совокупностью поставленных задач. Для разработки определения прагматического набора концептов для РА были использованы семантический анализ, контент-анализ и описательно-аналитический метод. Индуктивный, структурированный и сравнительно-сопоставительный методы были использованы для дифференцирования РА по набору содержащихся в нём концептов и анализа изменения наборов концептов в РА. С целью сведения к минимуму многообразия классификаций концептов РА был использован количественный метод оптимизации, в связи с которыми полученные языковые данные были подвергнуты когнитивной интерпретации.

Научной новизной является разработка методов декодировки концептов языка в конструкты речи.

Теоретическая значимость: впервые авторами разработаны метод разметки рекурсии в речевом акте и модель записи (декодировки) семантического графа, позволяющие применять автоматизированные методы распознавания текстов.

Практическая значимость состоит в развитии искусственных языков и сильного искусственного интеллекта, метод используется алгоритмами искусственного интеллекта для распознавания текстов в языкознании и инноватике, в курсах по семантике текста и искусственным языкам, лингвокриминалистике – при распознавании лжи методами семантического анализа; в госуправлении – в процессе проверки текстов нормативно-правовых актов на соответствие принципу прагматической достаточности и условию однозначности трактовки текстов нормативно-правовых актов.

Внедрение результатов работы: они используются в системах обработки естественного языка (AGI – NLP), для решения задач автоматизированной сборки словарей синонимии и онтологий в рамках проекта «Программный комплекс ситуативного распознавания смысла текстов, написанных в научной и официально-деловой стилистике» по программе «Старт» Фонда содействия инновациям, направление – Н1 «Цифровые технологии», СЦТ – «Искусственный интеллект и нейротехнологии», суб-СЦТ – «Обработка естественного языка»».

Теоретический обзор базиса моделирования РА

Внимание лингвистики с первой половины XX века привлекает способность человека распознавать смысл (контекст/подтекст) выражений, услышанных впервые, без особых усилий. Эта способность работать с неограниченным набором комбинаторных вариантов ограниченного языкового запаса морфем и фонем в целом до сих пор оставалась без объяснения. Одной из первых попыток объяснения этой способности человека является гипотеза Фердинанда де Соссюра о разделении языка и речи (Соссюр, 1977).

Речь исследуется косвенными методами путем анализа различных языков и их сопоставлений, поведения людей, процесса коммуникации, построения объяснительных и прогнозных моделей речевого поведения. Гипотезы о разделении языка и речи, врожденных речевых способностях, механизмах приобретения языковых навыков находят прямые и косвенные подтверждения в различных исследованиях социолингвистов, педагогов, зоо- и палеопсихологов (в тематике развития первой сигнальной системы животных, развития речи у детей, практических наблюдений речевых особенностей в различных социальных и субкультуры группах) (Поршнев 2007, Хомский 1995, Карасик 1992, Караулов 1987, Клюев 1998, Милосердова 2001, Сухих, Зеленская 1998, Формановская 1998, Островская 2006).

К особенности естественных языков принято причислять индивидуальный характер синтаксиса, словообразования и словоизменения. К особенностям речи

относят рекурсивные процедуры (способность порождать вложенные предложения и конструкции) (Хомский 1995, Серль 2001), независимо от синтаксиса встречающиеся во всех естественных языках и в силу всеобщности относящиеся к особенности речи. Язык в этом случае рассматривается исключительно как способ кодирования речи: многомерные речевые графы кодируются в одномерные массивы – ряды фонем, идиом, иероглифов. Реже речевые графы кодируются в двухмерные массивы – таблицы/схемы/рисунки, еще реже – в трехмерные массивы – скульптуры, и никогда – в n-мерные массивы, где n > 3, такие массивы по технологическим причинам никогда не встречаются в текстах естественных языков и присущи исключительно искусственным языкам программирования.

Многовариантность языкового текста при его декодировке сводится к односложным либо комформно-инвариантным, либо изоморфным конструкциям (графам) речи, которые и распознаются человеком, так как имеют единственную трактовку.

Дальнейший ход развития лингвистики, базирующейся на аксиоматике врожденного характера речи при принципиальной невозможности наблюдения самих конструктов речи (графов нейросети), свелся к выявлению способов односложной трактовки языковых концептов/мотивов – устойчивых идей, простейших составных частей текста, имеющих традиционное (высокочастотное, повседневное, общепринятое) смысловое выражение.

Важным шагом в этом направлении послужило следующее наблюдение Остина: если глаголы в предложении стоят в форме первого лица единственного числа, то они отменяют функцию истинности или ложности высказывания и сами становятся реальностью – в данном случае язык используется как инструмент для совершения различных действий: приветствие, извинение, отдача приказов, обещание и т. д. Когда человек произносит эти фразы, он не описывает и не констатирует действие, а выполняет его. Таким суждениям равным действию, Остин дал наименование перформативы, а описательным суждениям – констативы (Остин, 1986).

Вместо простой дифференциации высказываний Остин создает расширенную лингвистическую классификацию и обозначает в ней три уровня языковых концептов: локутивный, иллокутивный, перлокутивный:

Все три уровня могут фигурировать единовременно в одном РА. Структура РА схематически может быть представлена в виде простой формулы РА = L + I + P, где L – локутивная, I – иллокутивная, P – перлокутивная составляющая.

Отличительная особенность иллокутивных (I) от перлокутивных (P) актов заключается в степени воздействия на приемник в РА. Если иллокутивный акт ограничивается предупреждением или приказом, то перлокутивный акт может включать: угрозы, уговоры, убеждения, принуждения и т. д. (Богушевич, 1989).

Языковые конструкты разного уровня могут находиться в различных частях предложения и следовать разным порядком, но чаще всего в РА, содержащих перлокутивную составляющую, эта составляющая иерархически предшествует остальным концептам, а сами концепты находятся в строго определенном иерархическом порядке: P –> I –> L.

Остин систематизировал характеристики иллокутивного РА, проанализировав в английском языке все глаголы, описывающие действия, создаваемые во время разговора (иллокутивные глаголы), и распределив в «классы употребления» их по силе воздействия на приемник:

– вердиктивы – любые суждения;
– экзерситивы – выражение влияния, проявление власти;
– комиссивы – обещания, обязательства и намерения;
– бехабитивы – социальные установки;
– экспозитивы – маркеры хода и места источника в ходе дискуссии, результаты обсуждений, доказательств, прояснение причин. (Остин, 1986).

Позже Серль предложил дифференцировать класс комиссивов на подклассы по силе внушения (Серль, 1986).

Вендлер предложил добавить к классификации Остина еще два класса:

– оперативы – действия назначения, рукоположения, делегирования;
– интеррогативы (рогативы) – вопросительные глаголы, выделенные из классификатора экспозитивов в отдельный класс (Вендлер, 1987).

Теория речевых актов Остина развивается в направлении дальнейшего дробления дифференциации классов: Ю.Д. Апресян выделяет 15 классов (Апресян, 1995), Т. Баллмер и В. Бренненштуль – 24 класса (Баллмер и Бренненштуль, 1981), М.Я. Гловинская – 29 классов (Гловинская, 2006), А. Вежбицкая – 37 классов (Вежбицкая, 1985).

Следует отметить, что, согласно концепции мотивационно-целевой структуры РА Дридзе (Дридзе, 1984), любое сообщение можно представить следующим образом:

– интенция,
– содержательный компонент,
– иллюстративные детали,
– общий фон,
– фоны к фонам.

В заключение обзора теоретического базиса для целей дальнейшего моделирования РА нужно отметить следующее:

– первоначальная задача распознавания текста формализована Хомским в виде сведения многообразных инвариантов языковых текстов, имеющих свойство тождественности смысловых синонимов, к схематическим модельным конструктам речи, имеющим однозначную трактовку;

– сами конструкты и механизмы речи при современном уровне развития нейропсихологии недоступны для наблюдения напрямую (методами МРТ);

– решение задачи сведения языкового многообразия синонимических инвариантов к односложным конструктам речи предложено Остином в виде разбиения текстов на отдельные минимальные единицы – речевые акты.

– общий смысл речевых актов предложено распознавать Остином через разбиение их на составляющие – концепты, дифференцируемые через понятия уровней и классов употребления;

– Дридзе предложил концепцию иерархии дерева концептов, частично решающую проблематику моделирования языковой рекурсии. Также была создана прикладная модель восстановления цели и мотива коммуникации (интенции) путем обособления в тексте иерархии коммуникативно-познавательных программ: главного тезиса, аргументов, контраргументов и проблемной ситуации (Дридзе, 1984);

– выделение проблемной ситуации как отдельного класса разрешает проблематику разделения косвенных и прямых РА (риторических вопросов), а также приравнивает по своему значению в коммуникации аргументы «проблемной ситуации» и класс рогативов (вопросов);

– последователи Хомского и Остина предложили решить задачу распознавания смысловых оттенков путем дальнейшего расширения списка классов и разбиения классов на подклассы (оставляя без внимания концепцию иерархического дерева концептов РА Дридзе);

– существующие методы дифференциации классов не позволяют однозначно классифицировать смысл РА (декодировать в односложный конструкт речи);

– попытка увеличения классов без построения их иерархии не решает проблему однозначного распознавания текста, а приводит к обратному действию – увеличению многообразия трактовок с ростом количества классов и подклассов.

Моделирование речи по ее внешним проявлениям

В отличие от классической лингвистики, в социолингвистике и прагмалингвистике предметом исследования является языковая стратификация социума и обоюдное влияние языка и социальных процессов, в том числе вербальной и невербальной реакции источника и приемника в процессе коммуникации. А эти реакции являются уже внешним проявлением внутренних процессов речи: выделяют в прагмалингвистическом подходе пять типов современных реакций в процессе РА. Список реакции Сухих-Зеленской (Сухих, Зеленская, 1998) в процессе РА не подразумевает иерархии. Тем не менее эта иерархия наблюдается при частотном анализе текстов. Маловероятно, что все многообразие реакций в РА возникло одновременно, каждый отдельный вид реакции в иерархии можно расставить в историческом реляционном порядке появления в речи и предположить, что реакция игнорирования (уйти, промолчать, переспросить) была одной из самой первых. При этом игнорировать можно по-разному – игнорирование путем молчания, игнорирование путем эхолалии – повторения вопроса приемником (Поршнев, 2007). Наличие в языке перлокутивного уровня как раз является эволюционным шагом развития языка – выработка источником способа преодоления игнорирования приемника.

Все многообразие целей коммуникации, методов достижения целей, эффектов коммуникации можно обобщить в виде реакции приемника:

– каждый из участников РА оперирует собственной моделью восприятия действительности (Сусов 1989, 1999);

– целью источника является изменение модели восприятия действительности приемника. (Кроме вопросительных и утвердительных предложений, содержащих аргумент «проблемной ситуации», в которых источник приказывает приемнику передать информацию для изменения собственной модели восприятия действительности – упрощенно, дает приказ поменяться местами в социальных ролях источника и приемника, что, в свою очередь, также является приказом изменить модель восприятия действительности приемника);

– целью приемника является защита собственной модели восприятия действительности, в том числе количественными методами фильтрации шума в социуме (Гарин, 2021);

– наличие области совпадений в двух моделях восприятия действительности источника и приемника является наименьшим необходимым условием успешности коммуникации (Варвозин, 1997);

– первоначальной областью совпадений, предположительно, является врожденная первая сигнальная система, одинаковая у всех людей в популяции, а во многом схожая у всех млекопитающих и частично пересекающаяся у млекопитающих и птиц.

Если в начале коммуникации не существует общей области в двух моделях восприятия действительности источника и приемника, то приемник просто не распознает, о чем говорит источник (нет точки входа), в случае, когда источник пытается говорить с носителем другого языка, другой модели мышления (как пример – конфликт научной и религиозной модели познания внутри одного языка). При этом эмоции в РА хорошо распознаются носителями разных языков.

Фактически РА происходит не между двумя людьми, а между двумя моделями восприятия действительности. А на начальном этапе коммуникации общение происходит между двумя совпадающими областями этих моделей.

Условие наличия семантической общности для успешности коммуникации объясняет существование посредников – коммуникаторов, описанных в коммуникационной модели Лассуэлла (Лассуэлл, 1949), а сама цепочка передачи РА на первоначальном этапе схематически выглядит как сцепление общих понятийно совпадающих областей моделей восприятия действительности источника – коммуникатора – приемника. В модели коммуникации источник кодирует приказ «изменить модель восприятия действительности», посредник-коммуникатор декодирует приказ, приемник – при исполнении приказа «меняет модель восприятия» и передает приказ «изменить модель восприятия» дальше своему ближайшему социальному окружению – другим приемникам, при этом также выступает в роли декодера-ретранслятора.

При таком подходе количество целей-мотивов коммуникации у источника (автора РА) сокращается до минимума:

Ответные реакции на коммуникацию приемника также сокращаются до минимума:

– игнорирование коммуникации – как эффект коммуникации в виде ответной реакции приемника;

– остановка деятельности и переход в ожидание дальнейшего приказа – как эффект коммуникации на приказ «Стоп»;

– изменение модели восприятия действительности;

– передача изменения модели восприятия ближайшему социальному окружению.

Передачу информации дальше по цепочке можно наблюдать в социальных сетях. В случаях, когда наблюдается передача информации по цепочке приемников в РА, концепты, распознающиеся как приказ «передать информацию дальше», не выявлены. Из этого можно сделать вывод, что «самовольная» передача информации приемником дальше является врожденной (рефлекторной) речевой деятельностью, уходящей корнями к врожденному имитативному комплексу первой сигнальной системы и перешедшей в речь и язык (вторую сигнальную систему) в качестве реликта (атавизма).

Модель восприятия действительности – сематический граф

Носителем модели восприятия действительности человека является нейросеть центральной нервной системы. Моделью речевой составляющей нейросети выступает семантический граф:

– ядром семантического графа служит социальный граф – граф апеллятивов (собственных имен, обращений) – общая модель социума и детализированная модель ближайшего социального окружения человека. Социальный граф является описанной выше архаичной моделью восприятия действительности и предположительно формируется у человека в самых ранних периодах развития речи;

– наслоенный на социальный граф транспортный граф – модель социального окружения с привязкой апеллятивов к топонимам (обстоятельствам места и времени), в том числе в первую очередь привязки собственного апеллятива (собственного имени) к собственным маршрутам передвижения;

– наслоенный на социальный и транспортный граф семантический граф – модель восприятия действительности, включающая сложные понятия: объекты и явления (в виде устойчивых языковых единиц с односложной трактовкой) и связи между объектами (инциденты) в виде свойств и закономерностей.

Семантический граф в речи недоступен для наблюдения и, судя по многочисленным наблюдениям и экспериментам, является ориентированным ассоциативным графом. Семантический граф можно исследовать путем анализа языка человека в коммуникационном процессе: изучение пассивного словарного запаса через реакции распознавания смысла текста и ошибок в тексте, диагностика активного словарного запаса в процессе генерации авторских текстов, рассмотрение связей между словами (в активном и пассивном запасах) математическими методами.

Зоны семантического графа косвенно исследуются авторами статьи на основе исследования частотности употребления словарного запаса.

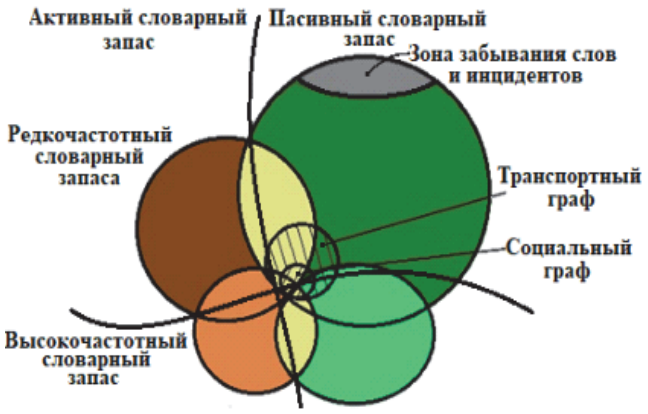


Рис. 1. Модель словарного запаса семантического графа (составлено авторами)

Определение речи и семантического графа: речь – понятийный аппарат и память человека в виде семантического графа (СГ), включающего в себя врожденные способности: правила – способы – операции внесения изменений в семантический граф, а также приобретенные способности: правила – способы – операции кодирования семантического графа в виде языковых текстов и способности к сопротивлению изменения семантического графа. Семантический граф представляет собой граф в n-мерном векторном пространстве. Язык представляет собой проекцию семантического графа на 1- либо реже 2-мерное векторное пространство, изображенное в виде последовательно ориентированных символьных одномерных рядов либо двухмерных массивов.

Кодирование речи в язык объясняется на примере следующего наблюдения:

(1) Ядро семантического графа – социальный граф. Социальный граф представляет собой ориентированный граф в n-мерном пространстве с валентностью некоторых вершин (апеллятивов), доходящей у среднестатистического ребенка до 20–30 уже к 4–7 годам, у ряда взрослых до 60 и более к 18–20 годам, у редких людей в зрелом возрасте валентность отдельных апеллятивов больше 100, у считанных единиц в истории валентность отдельных апеллятивов в социальном графе преодолевает порог четырехзначного значения.

(2) Передавать информацию человек может визуально и вербально. Визуально человек может передать информацию только в двухмерном (письмо на бумаге) и трехмерном (скульптура) пространстве. Вербально человек передает информацию в одномерном пространстве частотно/амплитудного модулирования звука – устный/письменный язык представляет собой одномерный взвешенный граф – ориентированный ряд символов: фонетических/иероглифических знаков.

(3) В процессе генерации и передачи текста человек вынужден кодировать n-мерный семантический граф речи в одномерный массив языка из-за физиологических ограничений. А для распознавания смысла текста производить обратную операцию – декодировать одномерный языковой массив в n-мерный семантический граф.

ИСГ по степени привязки к апеллятивам подразделяются на виды:

– апеллированный (картографированный ИСГ) – содержащий языковые единицы и инциденты, в большой степени привязанные к апеллятивам, подразумевает наличие в понятивном аппарате человека реализованную способность к фильтрации шума;

– неапеллированный (некартографированный ИСГ) – содержащий языковые единицы без привязки к апеллятивам, включает по большей части внушения без привязки к апеллятивам авторов этих внушений и обстоятельств внушения.

Таблица 1

Модель ИСГ в виде матрицы инцидентности (составлена авторами)

			Апеллятив автора связи 1	Апеллятив автора связи 2	Апеллятив автора связи M
			Список апеллятивов людей 1, распознающих инцидент 1	Список апеллятивов людей 2, распознающих инцидент 2	Список апеллятивов людей M, распознающих инцидент M
		Инцидент Яз. ед.	Связь между языковыми единицами 1	Связь между языковыми единицами 2	Связь между языковыми единицами M
Апеллятив автора языковой единицы 1	Список апеллятивов людей 1, распознающих языковую единицу	Языковая единица 1	[0, 1]	[0, 1]	[0, 1]
Апеллятив автора языковой единицы 2	Список апеллятивов людей 2, распознающих языковую единицу	Языковая единица 2	[0, 1]	[0, 1]	[0, 1]
Апеллятив автора языковой единицы N	Список апеллятивов людей N, распознающих языковую единицу	Языковая единица 2	[0 , 1]	[0 , 1]	[0 , 1]

Визуализировать ИСГ на современном научно-техническом уровне развития не представляется возможным, однако его можно представить схематически в виде матрицы смежности (табл. 1).

Примером языкового обозначения связи между языковыми единицами в ИСГ может служить разметка в весовом социальном графе: между языковыми единицами объектами «муж» и «жена» есть смысловая связь, и у этой связи есть обозначение в виде инцидента «брак» («союз», «семья»), т. е. обозначений для связи языковых единиц может быть несколько, они могут быть синонимами или иметь смысловые оттенки, которые отмечаются семантическими связями с другими языковыми единицами в ИСГ. Но нередко прямая связь между языковыми единицами в ИСГ есть, а ее обозначения нет. Пример: «Внимание! Внимание!» и «Реляционная модель речевого акта» – связь эта есть, в национальном языковом корпусе эти две языковые единицы встречаются вместе в одном абзаце, а обозначения связи нет. Можно только предположить, что в будущем эту связь начнут называть «дерево концептов», «иерархия концептов» или «PIL» (перлокутивный + иллокутивный + локутивный). Последнее более вероятно, так как языковое обозначение новых языковых единиц и связей между языковыми единицами самым коротким обозначением (аббревиатурой) хорошо укладывается в принцип прагматической достаточности языка. Либо за неимением короткого наименования связи будет использован апеллятив автора связи (Блау, 2010), а имя автора при этом может стать нарицательным. И только если автор останется неизвестен, будет придумано уникальное обозначение либо эта связь останется без языкового обозначения. Нужно сразу заметить, что большинство ячеек апеллятивов матрицы инцидентности даже условно апеллированного ИСГ не имеют текстового обозначения, так как авторство большинства слов восходит к устной традиции и в настоящее время утеряно.

Рекурсивная модель речевого акта. Схематически РА имеет иерархический порядок «P –> I –> L»:

P. Приказ «Стоп» –>

I. Приказ «Обратится к ИСГ» (найти определенное место в ИСГ)–>.

L. Приказ «Изменить ИСГ» (добавить апеллятив, языковую единицу, инцидент).

Приказом «Стоп» может использоваться как непреодолимый императив (как, например, сигнал «Внимание! Внимание!»). А может быть использовано собственное имя приемника. В этом случае этот приказ «Стоп» срабатывает только для одного конкретного человека.

Приказ «Обращение к семантическому графу» включает в себя наименование СГ, с которым придется работать. В вопросительном предложении это семантический граф источника. В других видах предложений (утвердительном, повелительном и проч.) – это приказ «Обратиться к СГ приемника».

Приказ «Изменить ИЗГ» начинается с приказа «найти в семантическом графе языковую единицу (инцидент, апеллятив) с текущим состоянием. Далее идет приказ «добавить к текущему состоянию новое состояние». Успешность коммуникации в виде изменения семантического графа, в первую очередь, зависит от первоначальной области совпадения СГ источника и приемника. Если в СГ приемника нет языковой единицы, которую нужно изменить (или она просто как-то по-другому называется), то приемник просто не распознает сигнал – поймет, что нужно что-то изменить, но что именно изменить, будет непонятно, и поэтому приказ будет проигнорирован.

Наиболее частые приказы работы с ИСГ перечислены в табл. 2.

Предложенная схема, с одной стороны, сильно упрощает подходы классификации речевых концептов Остина и Дридзе, а с другой стороны, за счет упрощения сложных классификаций концептов возвращает теорию речевых актов к первоначальной цели – однозначной трактовке комформно-синонимических инвариантов языкового текста. В данной классификации концептов РА легко отличить утверждение в виде риторического вопроса от настоящего вопроса – риторический вопрос не несет в себе нового состояния языковой единицы, инцидента, а только текущее. Также риторический вопрос обращается к семантическому графу приемника, а не самого источника РА, как в случае с нериторическим вопросом.

В такой классификации концептов РА упрощается задача распознавания стилистики в тексте.

Так как в таблице перечислен полный набор концептов для идеального РА, то требуется дать ***определение* неидеального РА** – это РА, в котором отсутствует какие-либо концепты полного набора концептов идеального РА.

Чаще всего в неидеальном РА отсутствуют апеллятивы либо реальные имена заменены на вымышленные, либо реальные имена подменены именами других людей – в случае плагиата.

Нераспознаваемый, слабо распознаваемый РА – это РА, который не содержит описание текущего состояния языковой единицы в ИСГ (предполагая, что приемнику оно известно) либо содержит текущее состояние языковой единицы в ИСГ источника, но не содержит совпадающего описания текущего состояния языковой единицы в ИСГ приемника.

Риторический (пустой) РА – не содержит описание нового состояния языковой единицы в ИСГ либо содержит описание нового состояния языковой единиц, которое неотличимо от текущего описания языковой единицы в ИСГ – перефраза.

Как показывают практические исследования художественных и научных текстов, большая часть произведений национальных языковых корпусов представляет собой пустые РА (перефразы): с первоисточниками копирования совпадают либо социальные графы (для художественных произведений), либо семантические графы (для научных текстов). Если смотреть с позитивной стороны, то наличие нескольких инвариантов описания одной научной идеи делает ее восприятие доступнее для более широкого круга читателей, так как случайным образом (комбинаторным перебором) либо целенаправленно в каждой копии подбирается описание под особенности семантического восприятия разных групп, что

Таблица 2

Схема иерархии концептов идеального речевого акта (составлена авторами)

Ур.	Индекс	Приказ	Примечание
(P) per locutio посредством речи	**Pss** stop-stop	«Стоп всем» (stop everybody)	«Внимание всем!» Приказ всем остановить текущую деятельность и ожидать указаний
	Ps stop	«Стоп индивидуально» (stop individually)	Апеллятив приемника. Приказ конкретному человеку остановить текущую деятельность и ожидать указаний
(I) in locutio – внутри речи (перфоматив)	**Ip** publish	«Запомнить и распространить новое состояние ИСГ ближайшему социальному окружению»	Крайне редко встречается в текстах, так как в норме является рефлекторной составляющей работы ЦНС с ИСГ
	Ib buy	«Купить», «Взять», «Использовать»	Является инвариантом Ip, так как покупая/ используя человек участвует в дальнейшем распространении/ рекламировании невербально
(L) locutio – речь (констатив)	**Lq-a** quest appeal	«Найти апеллятив в ИСГ»	Оператор, указывающий на какую-то определенную часть ИСГ, маркированную апеллятивом,
	Lr-a remember appeal	«Привязать апеллятив в ИСГ к языковой единицу либо инциденту»	Добавление апеллятива к языковой единице либо инциденту. Встречается в текстах научной и деловой стилистики в виде ссылок с указанием первоисточника цитирования
	Lq-lu quest language unit	«Найти языковую единицу в ИСГ с текущим состоянием»	Имеет множество возможных вариантов реализации, не редко поисковая операция совершается по ассоциации без прямого произношения языковой единицы
	Lr-lu remember language unit	«Запомнить новое состояние языковой единицы в ИСГ»	Привязка языковой единицы к другой языковой единице с образованием нового инцидента (не редко без наименования инцидента, только «-»)
	Lq-i quest incident	«Найти инцидент в ИСГ с текущим состоянием»	Имеет множество возможных вариантов реализации, не редко поисковая операция совершается по ассоциации без прямого произношения наименования инцидента, так как часто инциденты не имеют обозначения (только «-»)
	Lr-i remember incident	«Запомнить новое состояние инцидента в ИСГ»	Инциденту присваивается новое наименование

способствует распространению идеи в социуме. Если посмотреть с негативной стороны, то публикация пустых РА позволяет скрыть отсутствие реального вклада автора комформно-инвариантного текста в развитие науки.

Самым распространенным методом сокрытия заимствования является смена апеллятивов – перенаименование персонажей, смена их пола, изменение других обстоятельств места и времени. Пример: «Гарри Поттер» – копия «Золушки» с инвертированным полом персонажей и измененными именами, «Фантастические твари» – копия «Тайны третьей планеты» с переносом места действия в прошлое (начало XX века) из будущего (XXI-XXII веков) – сменой фона по Дридзе.

Идеальный РА, как правило, является примером непреодолимого внушения, но и имеет большой размер – содержит большое количество избыточной информации по сравнению с участком информации, который несет управляющее воздействие – изменяет ИСГ приемника. Идеальный РА распространяется в социуме неизбежно в силу непреодолимости внушения, но крайне медленно, часто его распространение имеет отсрочку – для успешного РА требуется определенный уровень общего развития семантического графа языкового корпуса – внушения могут как запаздывать, так и опережать свое время.

Труднодоказуемы /трудноопровержимый РА содержит описание текущего либо нового состояния языковой единицы в ИСГ без апеллятива, что препятствует возможности проверки РА на достоверность (Пример: «Люд молвит» – в просторечье «Одна бабушка сказала»).

Разметка рекурсивная модель речевого акта

Организация рекурсии в языке в схеме идеального РА выглядит как описание взаимоувязанных последовательных изменений в ИСГ.

Пример текста, содержащего рекурсию: «(1) Кошка съела попугая. (2) Ваня понял, что (1) кошка съела попугая. (3) Мама догадалась, что (2) Ваня понял, что (1) кошка съела попугая».

Разбор текста:

(1) Кошка (Lq-lu) съела (Lr-i) попугая (Lq-lu):

Найти в ИСГ языковую единицу «кошка», найти в ИСГ языковую единицу «попугай», добавить наименование инцидента «съела» между языковыми единицами «кошка» и «попугай»;

(2) Ваня (Lq-a) понял (Lr-i), что (1):

Найти в ИСГ апеллятив «Ваня». Привязать апеллятив «Ваня» к Списку апеллятивов людей, распознающих инцидент «съела»;

(3) Мама (Lq-a) догадалась (Lr-i), (2), (1):

Найти в ИСГ апеллятив «Мама». Привязать апеллятив «Мама» к Списку апеллятивов людей, распознающих инциденты «Ваня понял, что» и «съела».

Иными словами, рекурсия в данном тексте представляет собой последовательное присвоение разных апеллятивов к одному кластеру речевых единиц и инцидентов, образованных первым предложением текста. Из развернутого описания действий с ИСГ на данном примере видно, что рекурсия помогает сжать передаваемую информацию до минимума – по аналогии с программированием рекурсию можно сравнить с подпрограммой, к которой последовательно обращаются при выполнении общей программы.

Рекурсией может выступать не только последовательное присвоение апеллятивов к одну и тому же кластеру речевых единиц и инцидентов, но и просто любая линейная последовательность действий с ИСГ. Это видно на примере одной из самых известных литературных рекурсий в русском языке – английское народное детское стихотворение «Дом, который построил Джек» в переводе Самуила Маршака в сокращенном виде:

«Вот два петуха (Lq-lu),
Которые будят (Lr-i) того пастуха(Lq-lu),
Который бранится (Lr-i) с коровницей строгою (Lq-lu),
Которая доит (Lr-i) корову безрогую (Lq-lu),
Лягнувшую (Lr-i) старого пса без хвоста (Lq-lu),
Который за шиворот треплет (Lr-i) кота (Lq-lu),
Который пугает (Lr-i) и ловит (Lr-i) синицу (Lq-lu),
Которая часто ворует (Lr-i) пшеницу (Lq-lu),
Которая в тёмном чулане (Lq-lu) хранится (Lr-i)
В (Lr-i) доме (Lq-lu),
Который построил (Lr-i) Джек (Lr-a). »

В данном примере последовательно сохраняются новые инциденты, а после этого ко всем этим новым инцидентам одновременно добавляется новый апеллятив «Джек» вместо последовательного добавления к каждому инциденту в отдельности, что сильно сокращает работу по кодировке ИСГ.

Таблица 3

Последовательность присвоения новых инцидентов и апеллятивов в стихотворении «Дом, который построил Джек» (составлено авторами)

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lr-i	будят	бранится	доит	лягнула	за шиворот треплет	пугает и ловит	часто ворует	хранится	в (внутри)	построил
№	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
Lr-a	Джек	Джек	Джек	Джек	Джек	Джек	Джек	Джек	Джек	Джек

В соответствии с гипотезой исследования все тексты (РА) содержат управляющее внушение – «приказ к последующему распространению текста в цепочке передачи информации». Контекст/подтекст РА не исследуется и в данном случае рассматривается только в качестве метода усиления/актуализации приказа последующего распространения текста. Строится объяснительная модель кодирования концепта «приказ к последующей пересылке в цепочке передачи информации». Модель предназначена исключительно для прогнозирования эффекта коммуникации отдельно взятого индивидуума с известным словарным запасом.

Увеличение дифференциации классов не согласуется с фундаментальным принципом прагматической достаточности языка – вследствие избыточности классификации увеличивается количество вариантов трактовок текстов, имеющих свойство тождественности смысловых синонимов, а первоначальная задача моделирования РА и распознавания смысла РА (путем сведения к однозначности) не решена.

Данный вывод требует пересмотра подходов в моделировании РА:

– отказа от дальнейшего количественного наращивания классов и подклассов;

– возвращения к первоначальной задаче однозначности трактовки РА, что, в свою очередь, требует качественного пересмотра классификации составляющих РА концептов;

– принятие во внимание требований построения объяснительной модели рекурсии в языке. Постоянное присутствие рекурсии в тексте отмечалось предшествующими исследователями (Остин, Дридзе, Вежбитская), но так и не было смоделировано в теории речевых актов, а в концепции Дридзе прямо не заявлено в качестве модели рекурсии, хотя является базой для дальнейшего теоретического построения – моделирования языковой рекурсии. Поставленная в исследовании цель с поэтапным решением задачи классификации концептов языка, согласующаяся с принципом односложной трактовки смысла концептов и фундаментальным принципом прагматической достаточности языка, выполнена:

– многообразие классификации концептов сведено к минимуму;

– введен в обращение новый концепт «апеллятив», позволяющий привязать речевую единицу либо инцидент к определенному месту матрицы инцидентности (семантического графа);

– разработан метод разметки рекурсии в РА;

– разработана модель записи (декодировки) семантического графа, позволяющая применять автоматизированные методы распознавания текстов, в том числе автоматизированными методами при анализе текстов национального языкового корпуса выявлять в синонимы и онтологии.

В перспективах дальнейшего исследования – использование нового подхода разметки текстов (в соответствии с разработанной классификаций концептов РА) и новых методов автоматизированного анализа текстов (при их предварительной декодировки в семантический граф) позволяет перейти к решению поисковых задач в массивах больших данных, а также решать поисковые задачи по неполным данным путем восстановления лакун. Исследование частотности повторения РА не проводилось, в связи с чем модель неприменима в прогнозировании коллективной реакции на РА, продуцируемой, скажем, СМИ. Это ограничение может также быть огромным пластом для дальнейших научных изысканий.

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Москва: Проспект, 1995: 317–320.
2. Блау М.Г. *Судьба эпонимов: 300 историй происхождения названий*. Словарь-справочник. 2010. Available at: http://kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks 261442
3. Богушевич Д.Г. Характеристика коммуникативной роли и выбор формы иллокутивного компонента высказывания. *Методика обучения иностранным языкам: Романское и германское языкознание*. 1989; Выпуск 4: 56–60.
4. Богушевич Д.Г. Принцип прагматической достаточности и структурные характеристики языка. *Материалы юбилейной научной конференции преподавателей и аспирантов МГЛУ посвященной 50-летию университета*: в 2 ч. 1999: 8–9.

5. Богоявленская Ю.В. Проблема типологии концептов в современной лингвистике. *Филологические науки*. 2013: 6–16.
6. Варвозин Ю.Н. Риторика в эпоху постструктурализма. *Язык и дискурс. Когнитивные и коммуникативные аспекты*. 1997: 9–16.
7. Василина В.Н. Иллокуция как коммуникативная характеристика высказывания. *Вестник МГЛУ*. Серия 1: Филология. 2005; № 2 (18): 44–53.
8. Ветошкина М.К. Опыт исчисления семантики речевой роли. *Диалог о диалоге*. 1991: 75–80.
9. Вежбицкая А. Речевые акты. Новое в зарубежной лингвистике. *Лингвистическая прагматика*. Москва: Прогресс, 1985; Выпуск XVI: 251–275.
10. Гарин Е.В. Перколяционная модель коммуникации с механизмом избирательного восприятия информации (объяснение феномена рекламной глухоты). *Коммуникации. Медиа. Дизайн*. 2021; № 6 (1): 39–63. Available at: https://cmd-journal.hse.ru/article/view/12231
11. Гарин Е.В., Мещеряков Р.В. Метод определения ориентации социального графа по анализу валентности вершин в компоненте связности. *Вестник ЮУрГУ*. Серия: Математика. Механика. Физика. 2017; № 9 (4): 5–12. Available at: https://vestnik.susu.ru/mmph/article/view/6847
12. Гловинская М.Я. Теория речевых актов. *Энциклопедический словарь юного лингвиста*. Москва: Флинта, Наука. 2006: 430–434.
13. Дридзе Т.М. *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии*. Москва: Издательство «Наука»; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984.
14. Еемерен Ф.Х. ван, Гроотендорст Р. *Речевые акты в аргументативных дискуссиях*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1994.
15. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: УРСС, 2002.
16. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. Москва: Институт языкознания РАН; Волгоградский государственный педагогический институт, 1992.
17. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 1987.
18. Клюев Е.В. *Речевая коммуникация*. Москва: ПРИОР, 1998.
19. Милосердова Е.В. *Прагматика речевого общения*: учебное пособие. Тамбов: Издательство Тамбовского университета, 2001.
20. Островская И.В. *Эмоциональные концепты в русской и английской лингвокультурах: Когнитивный и гендерный аспекты*. Диссертация … кандидата филологических наук. Краснодар, 2006.
21. Остин Дж.Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва, 1986; Выпуск 17: 22–129.
22. Пащенко М.А. К вопросу о структуре и классификации лингвокультурных концептов. *Актуальные проблемы зарубежной филологии*. 2015: 91–97.
23. Поршнев Б.Ф. *О начале человеческой истории: проблемы палеопсихологии*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2007.
24. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва: Прогресс, 1986; Выпуск 17: 195–222.
25. Серль Дж.Р., Вандервекен Д. Основные понятия исчисления речевых актов. *Новое в зарубежной лингвистике. Логический анализ естественного языка*. Москва, 1986; Выпуск 18: 242–264.
26. Соссюр Ф. де. *Труды по языкознанию*. Перевод с французского. Москва: Прогресс, 1977.
27. Сусов И.П. *Введение в теоретическое языкознание*: электронный учебник. Тверь, 1999. Available at: http://homepages.tversu.ru
28. Сусов И.П. Личность как субъект языкового общения. *Личностные аспекты языкового общения*. Калинин, 1989.
29. Сухих С.А., Зеленская В.В. *Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса*. Краснодар: Кубанский государственный университет, 1998.
30. Тамерьян Т.Ю. Типология и структурация концепта: множественность подходов. *Концептологические исследования*. 2011; № 2: 69–74.
31. Формановская Н.И. *Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения*. Москва: Институт русского языка, 1998.
32. Шилова В.А. *Коммуникативное поле управления: теория, методология, практика*: монография. Москва: Логос, 2015.
33. Chomsky N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
34. Lasswell H.D. *The Analysis of Political Behavior: An Empirical Approach*. London: Routledge and Kegan Paul, 1949: 180–194.
35. Lee D. *Classifying musical performance: the application of classification theories to concert programmes*. Book Library, Courtauld Institute of Art, Somerset House, Strand, London WC2R ORN England, 2008.
36. Harras G. *Concepts in Linguistics*. Berlin, Heidelberg, New York, 2000.

References

1. Apresyan Yu.D. *Novyj ob`yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Prospekt, 1995: 317-320.
2. Blau M.G. *Sud'ba `eponimov: 300 istorij proishozhdeniya nazvanij*. Slovar'-spravochnik. 2010. Available at: http://kniga.com/books/preview_txt.asp?sku=ebooks261442
3. Bogushevich D.G. Harakteristika kommunikativnoj roli i vybor formy illokutivnogo komponenta vyskazyvaniya. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Romanskoe i germanskoe yazykoznanie*. 1989; Vypusk 4: 56-60.
4. Bogushevich D.G. Princip pragmaticheskoj dostatochnosti i strukturnye harakteristiki yazyka. *Materialy yubilejnoj nauchnoj konferencii prepodavatelej i aspirantov MGLU posvyaschennoj 50-letiyu universiteta*: v 2 ch. 1999: 8-9.
5. Bogoyavlenskaya Yu.V. Problema tipologii konceptov v sovremennoj lingvistike. *Filologicheskie nauki*. 2013: 6-16.
6. Varvozin Yu.N. Ritorika v `epohu poststrukturalizma. *Yazyk i diskurs. Kognitivnye i kommunikativnye aspekty*. 1997: 9-16.
7. Vasilina V.N. Illokuciya kak kommunikativnaya harakteristika vyskazyvaniya. *Vestnik MGLU*. Seriya 1: Filologiya. 2005; № 2 (18): 44-53.
8. Vetoshkina M.K. Opyt ischisleniya semantiki rechevoj roli. *Dialog o dialoge*. 1991: 75-80.
9. Vezhbickaya A. Rechevye akty. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. *Lingvisticheskaya pragmatika*. Moskva: Progress, 1985; Vypusk XVI: 251-275.
10. Garin E.V. Perkolyacionnaya model' kommunikacii s mehanizmom izbiratel'nogo vospriyatiya informacii (ob`yasnenie fenomena reklamnoj gluhoty). *Kommunikacii. Media. Dizajn*. 2021; № 6 (1): 39-63. Available at: https://cmd-journal.hse.ru/article/view/12231
11. Garin E.V., Mescheryakov R.V. Metod opredeleniya orientacii social'nogo grafa po analizu valentnosti vershin v komponente svyaznosti. *Vestnik YuUrGU*. Seriya: Matematika. Mehanika. Fizika. 2017; № 9 (4): 5-12. Available at: https://vestnik.susu.ru/mmph/article/view/6847
12. Glovinskaya M.Ya. Teoriya rechevyh aktov. *`Enciklopedicheskij slovar' yunogo lingvista*. Moskva: Flinta, Nauka. 2006: 430-434.
13. Dridze T.M. *Tekstovaya deyatel'nost' v strukture social'noj kommunikacii. Problemy semiosociopsihologii*. Moskva: Izdatel'stvo «Nauka»; Akademiya nauk SSSR, Institut sociologicheskih issledovanij, 1984.
14. Eemeren F.H. van, Grootendorst R. *Rechevye akty v argumentativnyh diskussiyah*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1994.
15. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi*. Moskva: URSS, 2002.
16. Karasik V.I. *Yazyk social'nogo statusa*. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN; Volgogradskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 1992.
17. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 1987.
18. Klyuev E.V. *Rechevaya kommunikaciya*. Moskva: PRIOR, 1998.
19. Miloserdova E.V. *Pragmatika rechevogo obscheniya*: uchebnoe posobie. Tambov: Izdatel'stvo Tambovskogo universiteta, 2001.
20. Ostrovskaya I.V. *`Emocional'nye koncepty v russkoj i anglijskoj lingvokul'turah: Kognitivnyj i gendernyj aspekty*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Krasnodar, 2006.
21. Ostin Dzh.L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva, 1986; Vypusk 17: 22-129.
22. Paschenko M.A. K voprosu o strukture i klassifikacii lingvokul'turnyh konceptov. *Aktual'nye problemy zarubezhnoj filologii*. 2015: 91-97.
23. Porshnev B.F. *O nachale chelovecheskoj istorii: problemy paleopsihologii*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2007.
24. Serl' Dzh.R. Kosvennye rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva: Progress, 1986; Vypusk 17: 195-222.
25. Serl' Dzh.R., Vanderveken D. Osnovnye ponyatiya ischisleniya rechevyh aktov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Logicheskij analiz estestvennogo yazyka*. Moskva, 1986; Vypusk 18: 242-264.
26. Sossyur F. de. *Trudy po yazykoznaniyu*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Progress, 1977.
27. Susov I.P. *Vvedenie v teoreticheskoe yazykoznanie*: `elektronnyj uchebnik. Tver', 1999. Available at: <http://homepages.tversu.ru/>
28. Susov I.P. Lichnost' kak sub`ekt yazykovogo obscheniya. *Lichnostnye aspekty yazykovogo obscheniya*. Kalinin, 1989.
29. Suhih S.A., Zelenskaya V.V. *Pragmalingvisticheskoe modelirovanie kommunikativnogo processa*. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 1998.
30. Tamer'yan T.Yu. Tipologiya i strukturaciya koncepta: mnozhestvennost' podhodov. *Konceptologicheskie issledovaniya*. 2011; № 2: 69-74.
31. Formanovskaya N.I. *Kommunikativno-pragmaticheskie aspekty edinic obscheniya*. Moskva: Institut russkogo yazyka, 1998.
32. Shilova V.A. *Kommunikativnoe pole upravleniya: teoriya, metodologiya, praktika*: monografiya. Moskva: Logos, 2015.
33. Chomsky N. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.
34. Lasswell H.D. *The Analysis of Political Behavior: An Empirical Approach*. London: Routledge and Kegan Paul, 1949: 180-194.
35. Lee D. *Classifying musical performance: the application of classification theories to concert programmes*. Book Library, Courtauld Institute of Art, Somerset House, Strand, London WC2R ORN England, 2008.
36. Harras G. *Concepts in Linguistics*. Berlin, Heidelberg, New York, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.12.23

УДК 81.111:821.111=111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-486-489

Perederii S.N., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Philology and Method of Teaching, Humanitarian and Pedagogical Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: s-peredery@mail.ru*

LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE HISTORICAL NARRATIVE IN THE ESSAY "THE YALTA CONFERENCE: THE HISTORY OF THE ALLIED MEETING THAT SHAPED THE FATE OF EUROPE AFTER WORLD WAR II (BY CHARLES RIVER EDITORS)". The article concerns a problem of identifying the lexical and stylistic characteristic features of historical texts. The main goal of the research is to describe the lexical and stylistic characteristic features of a historical text. The material for the research is an essay on a historical topic in the English language and its translation into Russian. Described are the linguistic features of narrative. Historical narrative is tackled in the context of the discourse of memory and is a key tool for understanding how the society shapes its collective perception of the past. The linguistic means used in the historical text are identified and classified. Compared are the peculiarities of linguistic means' usage in English and Russian texts of historical discourse. The obtained results of the research can prove useful in designing educational courses on "Stylistics of the English Language".

Key words: **narrative, historical narrative, historical discourse, linguistic means of historical texts, evaluative vocabulary of historical texts**

С.Н. Передерий, *канд. филол. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия Крымского Федерального университета имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: s-peredery@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО НАРРАТИВА В ЭССЕ "THE YALTA CONFERENCE: THE HISTORY OF THE ALLIED MEETING THAT SHAPED THE FATE OF EUROPE AFTER WORLD WAR II (BY CHARLES RIVER EDITORS)"

Статья посвящена проблеме выявления лексико-стилистических особенностей исторического текста. Основная задача исследования – описать лексико-стилистические особенности исторического текста. В качестве материала исследования выступает текст эссе на историческую тематику на английском языке и текст его перевода. Описаны лингвистические признаки нарратива. Исторический нарратив рассматривается в контексте дискурса памяти и ключевой инструмент для постижения того, как общество формирует своё коллективное восприятие прошлого. Выделены и классифицированы языковые средства, используемые в историческом тексте. Сопоставлены особенности функционирования языковых средств в англоязычном и русскоязычном текстах исторического дискурса. Полученные результаты исследования могут быть полезными при подготовке факультативов по дисциплине «Стилистика английского языка».

Ключевые слова: **нарратив, исторический нарратив, исторический дискурс, языковые средства исторического текста, оценочная лексика исторического текста**

Исследование лексико-стилистических особенностей исторических текстов представляет собой актуальную задачу в современной лингвистике и стилистике. Актуальность темы – глубокое понимание культурного контекста, обогащение языковых ресурсов, развитие методологии обучения и анализ специфики исторического дискурса. Результаты исследования могут быть применены в образовательных программах для совершенствования преподавания и изучения английского языка, а также для создания обучающих материалов, учитывающих характерные лексико-стилистические черты исторических текстов. Исследование данной тематики имеет широкий потенциал в области культурного наследия, образования и лингвистической структуры, что придаёт ему высокую значимость в научном и образовательном контекстах.

Понятие нарратива рассматривается в научных работах отечественных учёных: И.В. Алещановой, Г.В. Белой, К.И. Симонова и др.; зарубежных учёных: Дж. Принса, Б.Х. Смита и др. Специфика исторического нарратива изучается в научных работах отечественных учёных: Е.А. Иванова, В.С. Клопихиной и др. Особенности исторического дискурса исследуются в научных работах отечественных учёных: Г.К. Гизатовой, О.Г. Ивановой и др. Лингвостилистические характеристики исторического дискурса выявляются в научных работах таких отечественных учёных, как А.К. Дятлова, Е.В. Пикалов и др. Тема лексико-стилистических особенностей исторических текстов является хорошо исследованной в современной лингвистике и стилистике. Существующие исследования подчёркивают её актуальность в контексте культурного наследия, образования и анализа исторического дискурса. В ходе исследований были выявлены уникальные лексико-стилистические черты, что позволяет лучше понимать и передавать информацию о прошлом. Несмотря на обширные знания в данной области, дальнейшие исследования могут привнести новые значимые результаты, особенно в контексте использования результатов в образовательных практиках и расширения лингвистических ресурсов.

Цель исследования – описать лексико-стилистические особенности исторического текста. Объект исследования – англоязычное историческое эссе "The Yalta Conference: The History of the Allied Meeting that Shaped the Fate of Europe After World War II (By Charles River Editors)" и текст его перевода.

Цель исследования определяет следующий ряд задач:

1) определить понятие нарратива;
2) изучить понятие исторического нарратива;
3) исследовать понятие исторического дискурса;
4) описать лексические языковые средства исторического текста;
5) рассмотреть стилистические языковые средства исторического текста;
6) выявить лексико-стилистические особенности исторического текста.

Научная новизна исследования заключается в анализе лексико-стилистических особенностей исторического нарратива на материале англоязычного эссе "The Yalta Conference: The History of the Allied Meeting that Shaped the Fate of Europe After World War II (By Charles River Editors)" и тексте его перевода.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретических знаний и систематизации изученного материала. Решение поставленных задач позволит выявить новые перспективы в применении анализа лексико-стилистических особенностей исторического нарратива на примере англоязычного исторического эссе.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов для подготовки факультативов по дисциплине «Стилистика английского языка». Лексико-стилистические особенности исторического нарратива можно изучать на примере эссе или иных текстов на заданную тематику.

Для достижения поставленной цели будут использованы метод анализа литературы по теме исследования, метод случайной выборки, метод описательного анализа и классификационный метод.

В настоящем исследовании одним из ключевых терминов является понятие «нарратив». Этот термин широко используется в различных областях гуманитарных наук, закрепившись в философии, истории, социологии, психологии, литературоведении и других научных сферах. В лингвистике и литературоведении данный термин стал широко используемым благодаря концепции «нарративной истории» А. Тойнби [1]. Данная концепция рассматривает исторические события не как результат закономерных исторических процессов, а в контексте повествования о них, тесно связанного с их интерпретацией. Термин «нарратив» оказался перенесённым из области историографии в другие гуманитарные дисциплины, внося значительный вклад в понимание как прошлого, так и современных явлений. Такая трансформация обогатила не только лексикон исторической науки, но и способствовала более глубокому анализу исторических событий в широком культурном контексте [2–14].

Рассмотрим этот термин с точки зрения отечественных учёных. Исследователь И.В. Алещанова упоминает, что в контексте социолингвистического подхода, основанного на принципах социальной философии, концепция нарратива рассматривается как социальный механизм, охватывающий область человеческой деятельности и воздействующий на события, влияющие на людей [3, с. 45]. Этот подход подчёркивает, что нарратив является не просто средством передачи информации, но и социальным инструментом, формирующим взаимодействие в обществе и воздействующим на социокультурные практики.

Как считают О.А. Обдалова и З.Н. Левашкина, термин «нарратив» (от лат. «narrare», что означает «рассказывать» или «повествовать») представляет собой рассказ, пересказ, форму несобственного, непрямого выражения. Этот термин широко используется в различных контекстах, обозначая способ представления информации через повествование [2, с. 333]. Такая форма передачи знаний не только охватывает факты, но и включает в себя интерпретацию и оценку, создавая особый контекст восприятия событий. Термин «нарратив» активно применяется в гуманитарных исследованиях, где он играет важную роль в анализе истории, литературы и других областей знания. Далее рассмотрим значение термина «нарратив» в работах зарубежных учёных. Согласно Б.Х. Смиту, нарратив – это сообщение о произошедших событиях [4, с. 228]. Это определение акцентирует внимание на процессе повествования и передаче информации о событиях от одного субъекта другому. Таким образом, выделяется основной элемент нарратива – повествование о происшествиях. Такой широкий подход к определению

нарратива обеспечивает его универсальность и применимость в различных контекстах.

Исследователь Дж. Принс полагает, что нарратив может быть воспринят как результат, процесс, объект, действие или структура одного или нескольких событий. Важной характеристикой нарратива является направленность информации, содержащейся в нём, на конечного получателя [5, с. 58]. Таким образом, нарратив не только представляет собой совокупность событий или повествование о них, но и включает в себя внимание к тому, кому предназначено это повествование и как оно воспринимается. Нарратив обладает рядом лингвистических признаков. Исследователь И.В. Троцук описывает следующие лингвистические признаки нарратива:

1) включение придаточных предложений, организованных в соответствии с хронологией событий;

2) ориентация повествования на прошедшее время;

3) присутствие определённых структурных компонентов, таких как ориентация (описание места, времени действия, персонажей), осложнение или конфликт, оценка (авторское отношение к событиям), разрешение осложнения и коды (завершение повествования и его связь с «здесь и сейчас») [6, с. 45]. Перечисленные выше лингвистические черты нарратива играют ключевую роль в формировании его структуры и эффективной передаче информации. Они обеспечивают организацию временных, оценочных и пространственных аспектов повествования, делая его лёгким для понимания и восприятия. В целом данные особенности являются неотъемлемой частью языковых средств нарратива, которые обогащают его выразительные возможности и влияют на восприятие читателей или слушателей.

Рассмотрим исторический нарратив, так как он представляет собой объект нашего исследования. Исследователь Е.А. Иванов упоминает, что если рассматривать исторический нарратив как результат направленного на историческую реальность исследования, а не как продукт воображения, памяти или языка, то он выступает в противовес формам обыденного мышления и опыта. В этом контексте исторический нарратив, так же, как и результаты строгих естественных наук, формируется через использование идеальных конструктов и специфических объяснительных процедур, которые чётко ограничивают предметную область в онтологии [7, с. 36]. Такое понимание исторического нарратива подчёркивает его научный и исследовательский характер, исключая рассмотрение его как результат произвольных творческих актов. Исторический нарратив, таким образом, представляет систематизированный и обоснованный взгляд на события в прошлом, отличаясь от более обыденных форм представления о мире.

В.С. Клопихина полагает, что исследование исторического нарратива предоставляет уникальную возможность анализа различных методов повествования о прошлом и особенностей структурирования текста. Следовательно, такое исследование позволяет более глубоко вникнуть в дискурс памяти, раскрывая специфику восприятия и передачи исторических событий [8, с. 85]. Исторический нарратив, рассматриваемый в контексте дискурса памяти, становится ключевым инструментом для постижения того, как общество формирует своё коллективное восприятие прошлого. Анализ способов повествования и структурной организации открывает новые горизонты в изучении процессов формирования и передачи исторической памяти.

С понятием исторического нарратива связан термин «исторический дискурс». Согласно Т.В. Матвеевой, дискурс представляет собой языковое проявление взаимодействия с обыденной жизнью, включая событийный контекст, социальные обстоятельства и психологические особенности говорящих [10, с. 62]. Данное определение подчёркивает, что дискурс не ограничивается просто речью, но и взаимодействует с повседневной реальностью через участие в событиях, социальных аспектах и психологии участников. Такой взгляд на дискурс подчёркивает его тесную связь с контекстом жизни и общественной динамикой. Исследователи Г.К. Гизатова и О.Г. Иванова полагают, что исторический дискурс представляет собой средство выражения и формирования процессов развития нации. Этот дискурс не ограничивается лишь перечисленными механизмами, но включает их в анализ, чтобы осветить сложный процесс формирования национальных нарративов. Внутренняя структура исторического дискурса позволяет более чётко представить эволюцию и сущность национальных исторических нарративов [9, с. 85]. Итак, исторический дискурс, отражающий развитие нации, является более сложным явлением, чем просто перечисление механизмов. Важно понимать, что эти механизмы, хотя и не исчерпывают всей сущности исторического дискурса, играют ключевую роль в раскрытии сложных процессов формирования национальных нарративов. Анализ внутренней структуры этого дискурса представляет глубокий взгляд на эволюцию и суть национального исторического нарратива.

Исторический дискурс обладает рядом лексико-стилистических особенностей. Как утверждает В.И. Карасик, основные составляющие исторического дискурса включают в себя события и участников, а также контекст, который содержит обстоятельства, фон, оценку участников и предоставление информации [11, с. 232]. Таким образом, элементы дискурса истории тесно взаимосвязаны, образуя комплексный набор, включающий в себя не только сами события и их участников, но и контекстуальные аспекты. Исследование исторического дискурса требует внимания ко всем этим элементам для полного понимания прошедших событий и их интерпретации.

В историческом дискурсе может использоваться оценочная лексика. Исследователь Е.В. Пикалова выделяет следующие виды оценочной лексики: позитивная, негативная и нейтральная [12, с. 96]. Представленная концепция оценочной лексики содержит три основных категории, что предоставляет основу для анализа и понимания того, как язык используется для выражения различных эмоциональных оттенков. Такой подход категоризации оценочной лексики обогащает наше понимание языкового выражения эмоций и отношения к различным объектам или явлениям.

Также на лексическом уровне в историческом дискурсе могут встречаться другие виды лексики, описанные А.К. Дятловой: имена собственные (антропонимы, топонимы и др.), термины [13, с. 278]. Это расширение категорий лексики в историческом дискурсе предоставляет более полный инструментарий для анализа языковых особенностей и выражения оценочных аспектов в исторических текстах. Такой подход способствует глубокому пониманию того, как лексические элементы формируют языковое выражение исторических событий и концепций.

В историческом дискурсе на лексическом уровне могут функционировать стилистические средства: метафора, эпитеты и др. [13, с. 278]. Эти лингвистические приёмы не только придают тексту художественную выразительность, но и вносят дополнительные смысловые оттенки, делая язык более насыщенным и эмоционально окрашенным. Такое разнообразие стилистических средств на лексическом уровне важно для более глубокого и тонкого восприятия исторических текстов, исследования их содержания и выражения.

Приведем анализ текста исторического англоязычного эссе “The Yalta Conference: The History of the Allied Meeting that Shaped the Fate of Europe After World War II (By Charles River Editors)” и текста его перевода. В представленном эссе используются имена собственные: “Do you expect us and **Great Britain** to declare war on **Joe Stalin** if they cross your previous frontier?” («Вы ждёте, что мы и **Великобритания** объявим войну **Иосифу Сталину**, если они пересекут вашу границу – там, где она проходила раньше?»); “Stalin, **Churchill** and **Roosevelt** also discussed the status of **Poland**, and Russian involvement in the United Nations” («Сталин, **Черчилль** и **Рузвельт** также обсудили статус **Польши** и участие России в Организации Объединённых Наций»); “By this time Stalin had thoroughly established Soviet authority in most of **Eastern Europe** and made it clear that he had no intention of giving up lands his soldiers had fought and died for” («К этому времени Сталин полностью установил Советскую власть на большей части **Восточной Европы** и дал понять, что не намерен отказываться от земель, за которые сражались и умирали его солдаты») [14, с. 4–5]. В обоих текстах присутствуют топонимы Great Britain («Великобритания»), Poland («Польша»), Eastern Europe («Восточная Европа»); антропонимы Joe Stalin («Иосиф Сталин»), Churchill («Черчилль»), Roosevelt («Рузвельт»). Использование имён собственных характерно для исторического текста, которые передаёт события реальной действительности.

Исторический текст часто содержит термины, отнесённые к определённой сфере: “One Allied **negotiator** would later describe Stalin’s very formidable negotiating skills” («Один из **переговорщиков** со стороны Союзников позже описывал выдающиеся навыки ведения переговоров, которыми владел Сталин»); “The best he would offer Churchill and Roosevelt was the promise that he would allow free **elections** to be held” («Лучшее, что он мог предложить Черчиллю и Рузвельту, – это обещание разрешить проведение свободных **выборов**»); “He made it clear, though, that the only acceptable outcome to any Polish election would be one that supported **communism**” («Однако он ясно дал понять, что единственным приемлемым результатом любых выборов в Польше будет такой, который приведёт к поддержке **коммунистического режима**») [14, с. 5]. Термин *negotiator* («переговорщик») относится к сфере деловых, дипломатических, юридических и других контекстов, где важны переговоры и достижение соглашений между сторонами. Переговорщик играет ключевую роль в обсуждении условий, выработке стратегии, разрешении разногласий и достижении взаимовыгодных решений. Термин *elections* («выборы») относится к политической сфере и обозначает процесс выбора представителей, лидеров или принятия решений в рамках государственных или организационных структур. Термин *communism* («коммунистический режим») относится к политической и экономической сфере и обозначает идеологию и форму государственного устройства, основанные на общественной собственности и коллективном владении средствами производства.

Исторический текст содержит примеры негативной оценочной лексики: “Though certainty remains impossible, this likely prevented a total Soviet **conquest** of Germany and possibly France” («Хотя нельзя быть полностью уверенным, но это, вероятно, предотвратило полное советское **завоевание** Германии и, возможно, Франции») [14, с. 10]. Существительное *conquest* («завоевание») обладает негативным значением и подразумевает процесс завоевания, захвата территории, страны или народа в результате военных действий или политических мероприятий. В контексте эссе движение Советской армии на Германию воспринимается отрицательно.

Также присутствуют примеры позитивной оценочной лексики: “In tandem with that, once they were partly independent of Hitler’s increasingly crazed commands, German commanders assessed the situation and formed a rough but **workable** strategy” («Одновременно с этим, став частично независимыми от все более безумных приказов Гитлера, немецкие командиры оценили ситуацию и сформировали грубую, но **эффективную** стратегию») [14, с. 12]. Прилагательное *workable*

(«эффективная») обладает позитивным значением и подразумевает успешность этой стратегии.

Рассмотрим пример использования нейтральной оценочной лексики: “As this predicament should make clear, Churchill occupied an unenviable position. The war had nearly finished England as a military power, and the American economic colossus threatened the **older nation's** commercial preeminence” («Как видно из этой сложной ситуации, Черчилль имел незавидное положение. Война почти лишила Англию статуса военной державы, а американский экономический колосс поставил под угрозу коммерческое превосходство **своей старшей родственницы»**) [14, с. 15]. Словосочетание *older nation* («старшая родственница») указывает на тот факт, что Англия как государство возникла раньше США, а в русском переводе делается акцент также на тесные политические, исторические и культурные связи данных стран.

Изучим примеры функционирования стилистических средств на лексическом уровне в историческом тексте. В следующем примере используются эпитеты для создания образа президента Ф. Рузвельта: “President Franklin Roosevelt represents either a more **enigmatic figure**, or one of almost **shocking transparency**” («Президент Франклин Рузвельт представляет собой либо более **загадочную фигуру**, либо **фигуру почти шокирующей «прозрачности»**) [14, с. 15]. Эпитеты *enigmatic figure* (загадочная фигура») и *shocking transparency* (шокирующая «прозрачность») сообщают, что президент казался окружающим противоречивой натурой.

В представленном тексте присутствуют метафоры: “The final member of this **weirdly assorted troika**, Soviet Premier Josef Stalin, was and is the most opaque of the three men” («Последний член этой странной **разношёрстной тройки**, председатель Совета министров СССР Иосиф Сталин, был и остаётся самым «непрозрачным» из них») [14, с. 16]. Метафора *weirdly assorted troika* («разношёрстная тройка») описывает лидеров политических стран: И. Сталина, Ф. Рузвельта и У. Черчилля. Автор использует транслитерированное русское слово *troika* для придания национального колорита повествованию и, по-видимому, намекает на историческую реалию «тройка», обозначавшую в СССР в 1930-е годы суды, состоявшие из 3 человек и выносившие скорые и зачастую несправедливые решения, ломавшие судьбы людей. В эссе вполне может проводиться параллель между данной советской реалией и Ялтинской конференцией, на которой члены «Большой тройки» определяли судьбу не только нацистской Германии, но и некоторых других стран. По всей видимости, исходя из общей тональности повествования и использования слова *weirdly* в данном предложении, автор исторического эссе придаёт негативную коннотацию реалии *troika* в данном контексте. В данном историческом тексте функционируют аллюзии на древнегреческие мифы в контексте политических операций: “He also suggested the codename Operation **Argonaut** to conceal the plan from potential assassins, while perhaps invoking a quest in search of the **“Golden Fleece”** of a peaceful settlement of the increasingly tense Allied situation” («Он также предложил кодовое название «Операция **«Аргонавт»**, чтобы скрыть план от потенциальных убийц, и, возможно, сослаться на поиски **«Золотого руна»** мирного урегулирования всё более напряжённой ситуации среди Союзников») [14, с. 18]. Аллюзии *Argonaut* («Аргонавт») и *Golden Fleece* («Золотое руно») отсылают к древнегреческому мифу о храбрых героях, отправившихся на поиски Золотого руна на берега Чёрного моря.

Представленный исторический текст содержит примеры употребления гиперболы: “If Stalin cannot manage to meet us in the Mediterranean I am prepared to come to the Crimea and have the meeting at Yalta, which appears to be **the best place** available in the Black Sea, having **the best accommodations ashore** and **the most promising flying conditions**” («Если Сталину не удастся встретиться с нами в Средиземноморье, я готов приехать в Крым и провести встречу в Ялте, которая, по-видимому, является **лучшим доступным местом** в Чёрное море, имеющим **лучшие условия проживания на берегу** и **самые многообещающие лётные условия**») [14, с. 19]. Гиперболы *the best place* («лучшее доступное место»), *the best accommodations ashore* («лучшие условия проживания на берегу»), *the most promising flying conditions* («самые многообещающие лётные условия») используются для выражения положительного отношения президента США к будущему месту встречи.

В данном историческом тексте приводится пример сравнения: “This action provides a likely insight into Roosevelt's thoughts, indicating his belief he could make a friend out of the lethal, **sphynx-like Stalin** was probably genuine, and not a mere pose” («Этот эпизод, вероятно, даёт представление о мыслях Рузвельта, о том, что его вера в то, что он может подружиться с могущественным и беспощадным, **похожим на сфинкса Сталиным**, вероятно, была искренней, а вовсе не притворной») [14, с. 29]. Сравнение *sphynx-like Stalin* («похожий на сфинкса Сталин») позволяет создать образ сурового и могущественного лидера нации, который обладал ценной информацией и хранил её в секрете.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Понятие нарратива представляет собой многоаспектное образование, которое в нашем исследовании трактуется как социальный инструмент, оказывающий влияние на общества путём передачи сведений об исторических событиях. Среди различных видов нарратива выделяют исторический нарратив. Под историческим нарративом понимается результат исторического исследования. Исторический нарратив существует в пределах исторического дискурса: средство выражения и формирования процессов развития нации. Для языка исторического дискурса характерно использование определённых видов лексики: оценочной, терминов, имён собственных. На лексическом уровне могут быть использованы стилистические средства: метафора, эпитеты и др. Языковая структура исторического англоязычного эссе “The Yalta Conference: The History of the Allied Meeting that Shaped the Fate of Europe After World War II (By Charles River Editors)” и текста его перевода отличается разнообразием видов лексики и стилистических средств лексического уровня. В обоих текстах встречаются имена собственные (антропонимы и топонимы), термины, оценочная лексика (негативная, позитивная, нейтральная). На лексическом уровне функционируют стилистические средства: метафора, эпитеты, аллюзии, гипербола, сравнение. Использование имен собственных, терминов, оценочной лексики и стилистических приемов, таких как метафора, эпитеты, аллюзии, гипербола, сравнение, придаёт текстам выразительность и эмоциональное насыщение. В обеих версиях сохраняется языковое разнообразие, что способствует передаче информации и эмоциональной окраске текста. Эти структурные элементы делают тексты более интересными для читателя и обогащают их языковое содержание. Перевод текста не только передает смысловое содержание, но и сохраняет структурные особенности и стилистическую выразительность оригинала, обеспечивая единый ритм и тон повествования.

Библиографический список

1. Белая Г.В., Симонов К.И. Гносео-онтологическая интерпретация дихотомии «Нарратив/текст». *Известия Самарского научного центра РАН.* 2009; № 4-5: 1250–1258.
2. Обдалова О.А., Левашкина З.Н. Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности. *Язык и культура.* 2019; № 48: 332–348.
3. Алещанова И.В. Нарративность: определение понятия. *Известия ВГПУ.* 2006; № 3: 43–47.
4. Smith B.H. *Narrative Versions, Narrative Theories, in On Narrative.* Chicago: University of Chicago Press, 1981.
5. Prince G. *Narratolog.* Baltimore: Johns Hopkins UP, 1994.
6. Троцук И.В. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках. *Вестник РУДН.* Серия: Социология. 2004; № 6-7: 41–53.
7. Иванов Е.А. Исторический нарратив и обыденный опыт: философско-эпистемологический анализ. *Вестник РХГА.* 2021; № 2: 34–42.
8. Клопихина В.С. Исторический нарратив об Октябрьской революции 1917 г. Как основа советской идеологии 1920-х гг.: региональный аспект. *Гуманитарные и юридические исследования.* 2018; № 2: 84–91.
9. Гизатова Г.К., Иванова О.Г. Исторический дискурс и национальные нарративы. *Учёные записки КФУ.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; № 5-6: 166–173.
10. Матвеева Т.В. *Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика.* Москва: Флинта: Наука, 2003.
11. Карасик В.И. *Языковый круг: личность, концепты, дискурс.* Волгоград: Перемена, 2002.
12. Пикалова Е.В. Функции оценочной лексики в СМИ в современном английском языке. *Гуманитарные и социальные науки.* 2022; № 4: 95–98.
13. Дятлова А.К. Особенности англоязычного исторического дискурса. *Язык. Право. Общество:* сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный университет, 2016.
14. *The Yalta Conference: The History of the Allied Meeting that Shaped the Fate of Europe After World War II (By Charles River Editors).* North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.

References

1. Belaya G.V., Simonov K.I. Gnoseo-ontologicheskaya interpretaciya dihotomii «Narrativ/tekst». *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN.* 2009; № 4-5: 1250–1258.
2. Obdalova O.A., Levashkina Z.N. Ponyatie «narrativ» kak fenomen kul'tury i ob`ekt diskursivnoj deyatel'nosti. *Yazyk i kul'tura.* 2019; № 48: 332–348.
3. Aleschanova I.V. Narrativnost': opredelenie ponyatiya. *Izvestiya VGPU.* 2006; № 3: 43–47.
4. Smith B.H. *Narrative Versions, Narrative Theories, in On Narrative.* Chicago: University of Chicago Press, 1981.
5. Prince G. *Narratolog.* Baltimore: Johns Hopkins UP, 1994.
6. Trocuk I.V. Narrativ kak mezhdisciplinarnyj metodologicheskij konstrukt v sovremennyh social'nyh naukah. *Vestnik RUDN.* Seriya: Sociologiya. 2004; № 6-7: 41–53.
7. Ivanov E.A. Istoricheskij narrativ i obydennyj opyt: filosofsko-`epistemologicheskij analiz. *Vestnik RHGA.* 2021; № 2: 34–42.
8. Klopihina V.S. Istoricheskij narrativ ob Oktyabr'skoj revolyucii 1917 g. Kak osnova sovetskoj ideologii 1920-h gg.: regional'nyj aspekt. *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya.* 2018; № 2: 84–91.
9. Gizatova G.K., Ivanova O.G. Istoricheskij diskurs i nacional'nye narrativy. *Uchenye zapiski KFU.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; № 5-6: 166–173.
10. Matveeva T.V. *Uchebnyj slovar': russkij yazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika.* Moskva: Flinta: Nauka, 2003.

11. Karasik V.I. *Yazykovyj krug: lichnost', koncepty, diskurs.* Volgograd: Peremena, 2002.
12. Pikalova E.V. Funkcii ocenochnoj leksiki v SMI v sovremennom anglijskom yazyke. *Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2022; № 4: 95–98.
13. Dyatlova A.K. Osobennosti angloyazychnogo istoricheskogo diskursa. *Yazyk. Pravo. Obschestvo:* sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Penzenskij gosudarstvennyj universitet, 2016.
14. *The Yalta Conference: The History of the Allied Meeting that Shaped the Fate of Europe After World War II (By Charles River Editors).* North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2016.

Статья поступила в редакцию 25.12.23

УДК 811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-489-490

***Xiaobin D.**, postgraduate, Department of Oriental Studies and Bashkir Linguistics, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: kaf.VBYA@yandex.ru*

THE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS (ZOONYMS) IN CHINESE LINGUISTICS. In the article a problem of the semantic specificity of phraseological units with an animalistic component – zoonyms, which are common in chinese linguistics. In the course of the study, the etymology of seven common chinese phraseological units is considered in detail: chi. *指鹿为马* 'to point at a deer and call it a horse'; chi. *如鱼得水* 'like a fish caught in water'; chi. *一箭双雕* 'to lay two hawks with one arrow'; chi. *画蛇添足* 'drawing a snake, draw its legs'; chi. *缘木求鱼* 'climb a tree in search of fish'; chi. *鱼目混珠* 'pass off a fish eye for pearls'; chi. *叶公龙龙* 'Prince Ye-gong's love for dragons'. As part of the scientific research, the author also examines three groups of chinese zoonyms, including the concepts of "snake", "dog", "horse". In total, the article examines 22 chinese phraseological units with an animalistic component.

Key words: **zoonyms, Chinese phraseological units, phraseology, Chinese linguistics**

***Д. Сяобинь**, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: kaf.VBYA@yandex.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-ЗООНИМОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

В статье раскрывается семантическая специфика распространенных в китайском языкознании фразеологизмов с анималистическим компонентом – зоонимом. В ходе исследования подробно рассматривается этимология семи распространенных китайских фразеологических единиц: *指鹿为马* 'указывать на оленя и называть его лошадью'; *如鱼得水* 'как рыба, попавшая в воду'; *一箭双雕* 'одной стрелой уложить двух ястребов';画蛇添足 'нарисовав змею, пририсовать ей ноги'; *缘木求鱼* 'залезть на дерево в поисках рыбы'; *鱼目混珠* 'выдавать рыбий глаз за жемчуг'; *叶公好龙* 'любовь князя Е-гуна к драконам'. В рамках научного исследования автор также рассматривает три группы китайских зоонимов, включающих концепты «змея», «собака», «лошадь». Суммарно в статье рассматривается 22 китайских фразеологизма, имеющих анималистический компонент.

Ключевые слова: **зоонимы, китайские фразеологизмы, фразеологизм, китайское языкознание**

В языке любой страны отражается история, культура, традиции народа и/или народов, проживающих на территории государства. Большое значение при этом отводится фразеологизмам – устойчивым выражениям, которые состоят из нескольких слов и образуют единое значение.

В синологии фундаментальной работой в области фразеологии является «Современный китайский словарь», в котором фразеологизмы определяются как часто используемые устойчивые словосочетания с глубоким смыслом [1]. Китайский ученый Ма Гофань определяет фразеологизмы как устойчивые словосочетания с историческими и национальными характеристиками, которые состоят из слогов с четырехсловной основной формой [2]. Исследователь Ши Ши в своих научных трудах пишет, что словосочетание, использовавшееся продолжительное время и имеющее конструктивное оформление, компонентный состав, можно считать фразеологизмом [3]. В современном китайском языкознании большой научный вес имеет исследование «Современный китайский язык»; в нем фразеологизмы рассматриваются как часто используемые фиксированные фразы с книжной окраской; которые также должны обладать целостным значением и устойчивой структурой [4].

Из представленных определений можно сделать вывод о том, что на данный момент в китайском языкознании не сформировалось единого понимания фразеологизмов. Однако во многих дефинициях указываются некоторые общие признаки, присущие всем фразеологизмам: данные выражения формируются в течение длительного времени, имеют лаконичную форму, точную четырехсловную структуру, обладают глубоким смыслом.

Актуальность исследования: в языке любого народа фразеологизмы всегда имели большое значение, так как благодаря богатству семантики и яркой образности они украшали речь, усиливали эффект сказанной мысли или выражения. Древние философы Китая из покон веков использовали развернутые обороты для наиболее тонкого описания своих чувств. Фразеологизмы-зоонимы являются важной частью китайских идиоматических выражений. Они отражают ценности и эстетику китайской культуры. В китайском языкознании зафиксировано большое количество фразеологизмов с упоминанием животных; эти фразеологизмы-зоонимы дают уникальный и богатый материал для исследования [5]. Обращение к китайским фразеологизмам с анималистическими компонентами вызвано возрастающим интересом исследователей к данной группе языковых единиц.

Цель данного исследования – это выявление этимологической и семантической специфики фразеологизмов-зоонимов в китайском языкознании.

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить ряд конкретных задач: представить классификацию понятия «фразеологизм» в китайском языкознании; рассмотреть исторические китайские фразеологизмы с анималистическими названиями; проанализировать этимологию, провести семантическую классификацию рассматриваемых фразеологизмов-зоонимов.

Научная новизна заключается в комплексном этимологическом, семантическом, структурном анализе китайских фразеологизмов-зоонимов.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов на курсах китайского языкознания, фразеологии китайского языка, в области истории, лингвокультурологии, в преподавании китайского языка как иностранного.

Фразеологизмы-зоонимы широко используются в китайской повседневной речи, разных сферах коммуникации; они имеют глубокий культурный смысл. Животные всегда служили мерилом многих человеческих качеств, как физических, так и нравственных [6]. В китайской фразеологии зоонимы часто характеризуют человека, метафорически представляя типичные черты людей, их ценности, эмоциональные, волевые и интеллектуальные действия и состояния [7].

Семантическая особенность китайских фразеологизмов

Источниками для появления и распространения китайских фразеологизмов становились народные эпосы, легенды, мифы, исторические факты. За пятитысячную историю Китая множество произошедших событий оформилось в языке в форме идиомы. К примеру, фразеологизм *指鹿为马* 'указывать на оленя и называть его лошадью' происходит из книги «Ши цзи» историографа Сыма Цяня [8]. Историю подтверждают также трактаты Хань Фэй-цзы, Хуайнань-цзы и китайские философы Лу Цзя, Ван Чун. После смерти Первого императора династии Цинь его сын Ху Хай законно унаследовал трон. Однако некий чиновник Чжао Гао захотел сместить наследника и захватить трон. Для того чтобы осуществить коварный замысел, ему необходимо было знать реакцию других высокопоставленных лиц при дворе. Для этого Чжао Гао привел к императору оленя и сказал: «Это лошадь». Ху Хай рассмеялся и сказал: «Ты не прав. Это же олень». Тогда Чжао Гао обратился к министрам с просьбой рассудить. Некоторые министры промолчали, другие, заискивая перед Чжао Гао, согласились, что это лошадь, третьи не захотели врать и сказали, что это олень. Когда Чжао Гао удалось интригой узурпировать власть, он убил министров, которые не захотели поддержать чиновника. Данный исторический факт оформился в языке в форме фиксированной идиомы, которая до сих пор весьма популярна среди китайцев.

В Китае популярен фразеологизм *如鱼得水* 'как рыба, попавшая в воду' – китайцы используют его для описания встречи с человеком, чьи взгляды на мир совпадают с собственными. Идиома может использоваться также для характеристики гармоничных отношений. В годы династии Восточная Хань полководец Лю Бэй с немногочисленным войском терпел поражение за поражением. Он был стар, ему требовался советник. Однажды Лю Бэй узнал про талантливого затворника Чжугэ Лян, с которым захотел познакомиться. Во время встречи затворник разработал стратегию для Лю Бэя, за это полководец назначил Чжугэ Ляна верховным советником. Они стали верными товарищами. Но братьям полководца эта дружба не нравилась, на это Лю Бэй сказал: «Когда Чжугэ Лян начал помогать мне, я почувствовал себя рыбой, которую снова отпустили в воду. Не говорите мне, что дружба вас возмущает».

Следует обратить внимание на фразеологизм *一箭双雕* 'одной стрелой уложить двух ястребов'. Идиома используется для выражения возможности успеш-

ного совершения двух дел одним действием. Во времена Северных и Южных династий в царстве Северное Чжоу жил искусный военачальник Чжансунь Шэн – отличный стратег и большой мастер стрельбы из лука. Император Сюань-ван приказал меткому стрелку сопровождать принцессу во время поездки к тюркским племенам, где она должна была выйти замуж за правителя Шэту. Когда делегация приехала, султан захотел убедиться, насколько Чжансунь Шэн искусен в стрельбе. На охоте Шэту увидел в небе двух ястребов и предложил военачальнику подстрелить их, предложив две стрелы. Для поражения ястребов Чжансунь Шэн потребовалась лишь одна стрела. У фразеологизма есть эквивалент в русском языке – русск. *одним выстрелом убить двух зайцев.*

Фразеологизм, который широко применим в современном Китае, но его истоки уходят вглубь истории *画蛇添足* ‘нарисовав змею, пририсовать ей ноги’. Его используют в ситуациях, когда человек перестарался, лишним действием испортил результат. Фразеологизм появился во времена Воюющих царств. В далекой провинции жил богатый человек. Он хотел угостить своих слуг бокалом вина, однако у господина был только один бокал. И тогда богач решил провести соревнование среди слуг, по которому первый, кто нарисует змею, должен был получить вино. Первым рисунок окончил художник, который трудился у богача тем, что расписывал его холсты. Он увидел, что другие до сих пор продолжают рисовать, и самодовольно сказал: «Пока вы будете рисовать змею, я успею пририсовать ей даже ноги!». Пока художник трудился, другой слуга закончил рисовать змею, схватил бокал и воскликнул: «Зачем ты рисуешь змее ноги? У них нет ног! Я выиграл, а ты проиграл!». Выигравший слуга с удовольствием пил вино, в то время как художник ему завидовал. Эквивалент в русском языке – фразеологизмы русск. *как собаке пятая нога,* русск. *пятое колесо в телеге.*

Фразеологизм *缘木求鱼* ‘залезть на дерево в поисках рыбы’ появился в эпоху Борющихся Царств. Правитель Сюань Ван царства Ци хотел добиться господства во всей Поднебесной. Великий философ Мэн-цзы предупредил его, сказав, что для достижения замысла ему ни в коем случае нельзя использовать военную мощь. У Сюань Ван было все, о чем можно было только мечтать: хорошая еда, одежда, произведения искусств, слуги. Но для настоящего счастья Сюань Ван хотел также еще и императорский трон. Философ предупредил правителя, что его действия можно сравнить с попыткой наловить рыбы, забравшись на дерево: «Если Вы попытаетесь добиться господства силой оружия, то последствия в случае отрицательного результата будут настолько ужасными, что даже невозможно вообразить». Фразеологизм, несмотря на древнее происхождение, широко применим в современном Китае.

Фразеологизм *鱼目混珠* ‘выдавать рыбий глаз за жемчуг’ используется в случаях, когда человек стремится выдать подделку за подлинник. Богатый человек Мань Юань купил ценную жемчужину и очень надежно ее хранил. Его завистливый сосед Шоу Лян тоже нашел крупный рыбий глаз и, думая, что это ценность, начал его охранять. Однажды они заболели одинаковой болезнью, и им потребовалась настоящая жемчужина для приготовления лекарства. Мань Юань и Шоу Лян достали «сокровища» и отдали врачу. Мань Юань выздоровел, а Шоу Лян – нет. Врач сказал: «Как рыбий глаз может быть жемчужиной? Поэтому ты до сих пор болеешь».

Китайский фразеологизм *叶公好龙* ‘любовь князя Е-гуна к драконам’. Идиома подразумевает, что человек может демонстрировать показную, неподлинную любовь. В Китае был известен большой любовью к драконам Е-гун: в его доме на стенах, колоннах были высечены драконы, на его одежде, головных уборах были вышиты драконы. Услышав о такой большой любви, настоящий дракон решил прилететь к Е-гуну. Он сел на крыше дома князя, просунул с южной стороны в окно голову, а хвост – с северной стороны. И тогда Е-гун при виде дракона сильно испугался и спрятался. Оказалось, что князь любил лишь ненастоящих драконов, а при виде настоящего же его одолел страх.

Анализ пласта китайских фразеологизмов дает понять, что для верного истолкования той или иной китайской идиомы исследователю необходимо понимать этимологию и контекст использования устойчивого выражения.

Фразеологизмы с типичными образами животных

Рассмотрим лишь некоторые группы фразеологизмов-зоонимов в китайском языкознании: змею, собаку, лошадь.

Змея. В китайском языке образ змеи имеет сугубо отрицательную коннотацию. Змея олицетворяет коварство, злой умысел: *蛇口蜂针* ‘рот змеи и жало осы’ используется для обозначения зловредного человека; *蛇无头不行* ‘змея без головы двигаться не может’ означает, что толпой людей может управлять только полководец; *蛇影杯弓* ‘змеевидная тень и изгиб винной чарки’ для описания страха из-за чьего-то излишне богатого воображения; *打草惊蛇* ‘бить по траве, чтобы напугать змей’ для характеристики показательного наказания одного человека, чтобы напугать других; *佛口蛇心* ‘уста Будды, а сердце змеиное’ для описания двуличности человека, который говорит сладкие слова, но таит в себе злость; *画蛇添足* ‘рисуя змею, пририсовать ей ноги’ для описания излишнего усердия.

Собака. Образ собаки в Китае расценивается положительно. Фразеологизм *蜀犬吠日* ‘собаки в Сычуани лают на солнце’ обозначает человека, который из-за собственного невежества удивляется естественным вещам; *鸡犬升天* ‘куры и собаки возносятся на небеса’ для обозначения ситуации, когда человек занимает высокий пост и дарует своему окружении хорошие должности; *画虎类犬* ‘рисовать тигра похожим на собаку’ для обозначения человека, который пытается сделать непосильные вещи; *挂羊头卖狗肉* ‘вывесив баранью голову, продавать мясо собаки’ о ситуации, когда товар плохого качества пытаются выдать за высокое качество; *狗尾续貂* ‘собачий хвост вместо соболиного’ для описания ситуации, когда некое прекрасное произведение имеет никудышное положение.

Лошадь. В китайском языкознании образ лошади имеет ряд ассоциаций с богатой коннотацией. Лошадь символизирует усердие, победу, силу, волевой характер. Фразеологизм *指鹿为马* ‘указывать на оленя и называть его лошадью’ выше мы уже рассмотрели. Фразеологизм *塞翁失马，焉知非福* ‘старик потерял лошадь, кто знает, беда это или удача’ обозначает временные неудачи, которые в будущем могут обернуться крупной победой или удачей. Происхождение этого фразеологизма имеет притчевый сюжет. Фразеологизм *盲人瞎马* ‘слепец на слепой лошади’ используется для обозначения крайней неосмотрительности человека, который находится в шатком положении. Фразеологизм *老马识途* ‘старая лошадь знает дорогу’ китайцы используют в случае описания опытного человека, знающего, как найти выход из затруднительного положения.

Как и в любом другом языке, китайские фразеологизмы используются для выражения определенных эмоций, описания характера, образов, различных ситуаций, при этом большое внимание отводится фразеологизмам с анималистическим компонентом. Фразеологизмы-зоонимы в китайском языкознании широко используются в повседневной речи, сферах коммуникации, литературе, фольклоре. В каждом китайском зооними заключается глубокий смысл, который часто связан не только с культурой, традициями Китая, но и с его многотысячной историей. Множество фразеологических единиц имеет притчевый сюжет, поэтому важно знать контекст и этимологию фразеологизмов для того, чтобы понять истинный смысл того или иного китайского устойчивого выражения. Исследование фразеологизмов-зоонимов в китайском языкознании позволяет лучше понять китайские ценности и эстетику, так как китайская культура уделяет особое внимание символике животных, зоонимы являются отражением этого интереса.

Библиографический список

1. *现代汉语词典*. 北京：商务印书馆, 2016. *Современный китайский словарь*. Пекин: Коммерческая пресса, 2016.
2. 马国凡. *成语*. 呼和浩特：内蒙古人民出版社, 1978.
3. 史式. *汉语成语研究*. 成都：四川人民出版社, 1980.
4. 黄伯荣, 廖序东. *现代汉语*. 北京: 高等教育出版社, 2011. Хуан Б., Ляо С. *Современный китайский язык*. Пекин: Higher Education Press, 2011.
5. Стрельчук Е.Н. *Русский язык и культура речи в иностранной аудитории: теория и практика*: учебное пособие для иностранных студентов-нефилологов. Москва: Флинта: Наука, 2013.
6. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля*: в 4 т. Санкт-Петербург: Академия, 2004.
7. Михайлова Ю.Н., Чжао И. *Культурные коннотации зоонимов в русской и китайской фразеологии*. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017.
8. Сыма Ц. *Исторические записки*. Москва: Восточная литература, 1972.

References

1. *现代汉语词典*. 北京：商务印书馆, 2016. *Sovremennyj kitajskij slovar'*. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2016.
2. 马国凡. *成语*. 呼和浩特：内蒙古人民出版社, 1978.
3. 史式. *汉语成语研究*. 成都：四川人民出版社, 1980.
4. 黄伯荣, 廖序东. *现代汉语*. 北京: 高等教育出版社, 2011. Huan B., Lyao S. *Sovremennyj kitajskij yazyk*. Pekin: Higher Education Press, 2011.
5. Strel'chuk E.N. *Russkij yazyk i kul'tura rechi v inostrannoj auditorii: teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya inostrannyh studentov-nefilologov. Moskva: Flinta: Nauka, 2013.
6. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka Vladimira Dalya*: v 4 t. Sankt-Peterburg: Akademiya, 2004.
7. Mihajlova Yu.N., Chzhao I. *Kul'turnye konnotacii zoonimov v russkoj i kitajskoj frazeologii.* Ekaterinburg: Ural'skij federal'nyj universitet, 2017.
8. Syma C. *Istoricheskie zapiski*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1972.

Статья поступила в редакцию 22.12.23

УДК 81’42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-491-493

***Avdeeva G.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhny Tagil State Social Teacher-Training Institute, Branch of Russian State Vocational Pedagogical University (Nizhny Tagil, Russia), E-mail: g_avdeeva_64@mail.ru*

THE LANGUAGE GAME TECHNIQUES IN THE NOVEL “CHAGIN” BY EVGENIY VODOLAZKIN. The article analyzes the language game techniques presented in Evgeniy Vodolazkin’s novel “Chagin”. Attention is drawn to the dominant character of the allusive and imitative principles of language game, which is typical of modern fiction influenced by the poetics of postmodernism. The appeal to precedent statements, texts, less often names, the source of which is mainly fiction, as well as ancient mythology, is noted as varieties of the implementation of the allusive principle of the language game. The cases of semantic transformation of a precedent statement/popular expression associated with the return of the literal meaning of the expression are presented especially extensively. As varieties of imitative techniques of language game, the technique of speech “mask”, elements of parody and stylization prevail. At the same time, the stylization can be both comic (parody) and quite “serious”.

Key words: **language game, allusive principle of language game, imitative principle of language game, stylization, Evgeniy Vodolazkin’s novel “Chagin”**

***Г.А. Авдеева**, канд. филол. наук, доц., Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Российского государственного профессионально-педагогического университета, г. Нижний Тагил, E-mail: g_avdeeva_64@mail.ru*

ПРИЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В РОМАНЕ ЕВГЕНИЯ ВОДОЛАЗКИНА «ЧАГИН»

В статье анализируются приемы языковой игры, представленные в романе Евгения Водолазкина «Чагин». Обращается внимание на доминирующий характер аллюзивного и имитативного принципов языковой игры, что характерно для современной художественной литературы, которая испытывает влияние поэтики постмодернизма. В качестве разновидностей реализации аллюзивного принципа языковой игры отмечается обращение к прецедентным высказываниям, текстам, реже именам, источником которых является в основном художественная литература, а также античная мифология. Особенно активно представлены случаи семантической трансформации прецедентного высказывания/крылатого выражения, связанные с полным или частичным возвращением буквального смысла выражению. В качестве разновидностей имитативных приемов языковой игры преобладают прием речевой «маски», элементы пародии и стилизации. При этом стилизация может носить и комический характер (пародийный), и вполне «серьезный».

Ключевые слова: **языковая игра**, **аллюзивный принцип языковой игры, имитативный принцип языковой игры, стилизация, роман Евгения Водолазкина «Чагин»**

Феномен языковой игры всегда привлекал и привлекает филологов в качестве объекта для изучения. Существуют различные подходы к пониманию языковой игры, ее основных принципов. В монографии Т.А. Гридиной «Языковая игра в художественном тексте» (2013) представлен обзор основных аспектов интерпретации языковой игры: дискурсивная парадигма, эстетико-функциональная, лингвокогнитивная и др. Но и этот обзор не исчерпывает всех направлений в изучении данного феномена. Сама Т.А. Гридина считает, что «языковая игра должна быть охарактеризована как форма лингвокреативного мышления, которое основано на ассоциативных механизмах и проявляет способность говорящего к намеренному использованию нестандартного языкового кода в разных ситуациях речевой деятельности» [1, с. 7–8]. Исследователь выделяет в качестве основополагающих принципов языковой игры *имитативный, аллюзивный и образно-эвристический* [1].

Существуют разнообразные исследования, посвященные анализу языковой игры в различных типах дискурса: в рекламе, разговорной речи и т. д. По-прежнему не теряет актуальности изучение игрового дискурса художественной литературы, в частности детской (см., например, работу С.А. Никанорова [2]), а также анализ конкретных идиостилей в данном аспекте (см., например, одну из наших работ [3]).

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью изучения проявления феномена языковой игры, различных ее приемов в современной художественной литературе. Интертекстуальность, эклектичность, установка на игру с читателем – черты, свойственные литературе XXI века, которая по-прежнему испытывает влияние поэтики постмодернизма. В связи с этим особый интерес для исследователя представляет анализ различных приемов языковой игры в творчестве одного из наиболее востребованных современных авторов – Евгения Водолазкина. В этом и заключается новизна работы. Возможность использования материалов данной статьи при анализе текстов современной художественной литературы, в частности произведений Евгения Водолазкина, обусловливает ее практическую значимость.

Цель данной статьи – проанализировать, какие приемы языковой игры активно представлены в последнем романе писателя «Чагин». Основные задачи: 1) рассмотреть особенности таких основополагающих принципов языковой игры, как аллюзивный и имитативный, опираясь на работы Т.А. Гридиной; 2) выделить, какие именно разновидности реализации аллюзивного и имитативного принципов языковой игры характерны для анализируемого произведения; 3) обратить особое внимание на игровой характер второй части романа, обусловленный особым типом нарратора-рассказчика; 4) отметить разновидности стилизаций, представленные в анализируемом тексте.

Мы неслучайно обратились к творчеству Евгения Германовича Водолазкина. Произведения этого автора всегда привлекают внимание и читателей, и исследователей необычностью построения, склонностью к литературным экспериментам. Мы уже обращались к роману «Чагин» в связи с анализом типов нарраторов, представленных в этом произведении [4]. Анализируя типы нарраторов (рассказчиков), мы отметили склонность некоторых из них к языковой игре, а также обилие цитат и аллюзий в произведении. Создавая образ того или иного рассказчика, автор может использовать прием «речевой маски», что особенно заметно во второй части романа – в образе Николая Ивановича.

Обратимся в первую очередь к проявлениям аллюзивного принципа языковой игры. «Аллюзивный принцип языковой игры в художественном тексте связан не столько с самой отсылкой к прецеденту, сколько с ее новой ассоциативной обработкой в целях создания эстетического эффекта» [1, с. 113].

Чаще всего аллюзивная игра связана с обращением к прецедентным феноменам: прецедентным текстам, именам, ситуациям, высказываниям. Исследователи отмечают пересекающийся характер прецедентных феноменов. Так, Т.А. Гридина утверждает, что «свернутый прецедентный текст может быть репрезентирован и прецедентным высказыванием, и прецедентным именем, и даже прецедентной ситуацией. За прецедентным именем или высказыванием может стоять целый прецедентный текст (например: *Молчалины блаженствуют на свете)* или прецедентная ситуация (*Минин и Пожарский)»* [1, с. 109].

К приемам аллюзивной игры относятся и различные трансформации прецедентных высказываний, крылатых выражений, цитат. Подобная разновидность языковой игры – трансформация или переосмысление прецедентных высказываний в широком смысле – особенно активно представлена на страницах романа. Так, главный нарратор первой части романа Мещерский, характеризуя Чагина как совершенно бесцветного «серого» человека, иронизирует: «Когда вышел роман «*Пятьдесят оттенков серого*», я подумал, что так могла называться книга об Исидоре» [5, с. 14]. (Везде, кроме особо отмеченных случаев, курсив наш – *Г. А.*). Здесь мы видим пример семантической трансформации выражения, которое стало крылатым в качестве названия романа, а позже и кинофильма. Метафорический (символический) смысл названия романа нивелируется, поскольку Мещерский имеет в виду внешний вид Чагина – цвет его одежды.

Подобный пример семантической трансформации крылатого выражения – возвращение буквального значения или наложение прямого и «крылатого» смысла – присутствует в некрологе о Чагине: «В правильном тексте сообщалось, что руки Исидора пахли *пылью веков*» [5, с. 11]. Выражение «пыль веков» восходит к трагедии Пушкина «Борис Годунов». Монах-летописец Пимен произносит: «И, пыль веков от хартий отряхнув, Правдивые сказанья перепишет», – имея в виду летописца, который придет ему на смену. «Иносказательно: следы, признаки древности» [6, с. 616]. Поскольку Чагин работал с архивом, он реально имел дело с пылью, которая накопилась на исторических документах.

Но особенно много примеров языковой игры с крылатыми выражениями и фразеологизмами представлено во второй части романа «Операция ‘‘Биг-Бен’’». Дело в том, что рассказчик этой части Николай Иванович проявляет явную склонность к крылатым выражениям и аллюзиям. Мы еще обратимся к этому персонажу в связи с анализом имитативных приемов языковой игры, поскольку он обладает особенно яркой «речевой маской» среди других нарраторов.

Николай Иванович сам обращает внимание читателя на свою любовь к цитированию и крылатым выражениям. «Сейчас, когда у меня образовалась малая толика времени, расскажу, братья, старыми словесы о фееричной операции «Биг-Бен»… Заметили? Не успел начать, а уж процитировал *Слово о полку Игореве*… Ниже еще что-нибудь процитирую. И не один раз. В речи моей вообще много скрытых литературных цитат, равно как скрытых пословиц и поговорок» [5, с. 153]. Николай Иванович, действительно, еще не раз много чего процитирует и на что-то намекнет. Как мы уже отметили, именно в этой части произведения

рассказчик использует самые разнообразные приемы языковой игры с крылатыми выражениями и прецедентными феноменами.

Особенно активно представлены примеры семантической трансформации: «– Вы *сняли* это у меня *с языка*. – Хорошо, что все-таки снял… А то так бы оно там и висело» [5, с. 163]. Аналогичное возвращение буквального смысла выражению «словно воды в рот набрал» наблюдаем при описании ситуации преследования «пальмового вора», который в прямом смысле «набрал в рот воды, поелику ухаживает за растением, что даже не человек он как бы, а в своем роде пульверизатор» [5, с. 158].

Этому эпизоду предшествует пространное размышление Николая Ивановича, в ходе которого он рассуждает об этимологии выражения «пальма первенства». Николай Иванович сопоставляет свой «шедевр» – «Особенности эвакуации через оголовок запасного выхода» (он вообще-то отвечает за гражданскую оборону в библиотеке!) – с повестью В.Г. Короленко «Дети подземелья». «По части соответствия действительности *пальма первенства* достается, без сомнения, моей «Эвакуации…». По стиле же описания подземелья указанная пальма переходит Короленко… Итак, каждому по пальме. 1:1. Ничья. Стоит ли объяснять, что слово пальма используется мною в переносном смысле – в отличие от древности, когда, опередив соперников и соратников, можно было беспрепятственно получить такое растение» [5, с. 156]. А далее Николай Иванович собственно и рассказывает эпизод задержания пальмового вора, который произошел в результате интересного тактического хода: вор был выявлен благодаря лекции о стихотворении Лермонтова «Три пальмы».

В этой части романа нарратор активно включает в повествование расхожие цитаты, чтобы продемонстрировать собственную «эрудированность»: «О времена, о нравы!» В большинстве случаев подобные цитаты и аллюзии не несут определенной смысловой нагрузки, а свидетельствуют о некоторой зацикленности персонажа на собственной литературоцентричности: «*Солнцем палим*, выносит растение на свежий воздух…»[5, с. 158]. Цитата из известного стихотворения Н.А. Некрасова «Размышления у парадного подъезда» никак не соответствует описываемому событию.

Иногда крылатые выражения как бы наслаиваются друг на друга: «Жребий брошен: они перешли Рубикон. Карфаген должен быть разрушен» [5, с. 177]. Обе крылатые фразы означают готовность к решительным действиям, решимость покончить со злом [6, с. 324]. Таким образом, мы видим некоторую смысловую избыточность.

В некоторых случаях в свое повествование Николай Иванович включает название прецедентных текстов, практически возвращая им буквальный смысл: «Да не то чтобы предложения – так, *заметки на манжетах*» [5, с. 201]. Упоминается название известного сборника рассказов М.А. Булгакова. «Жизнь моя в семилетке была *униженной и оскорбленной*» [5, с. 167]. Обыгрывается название известного произведения Ф.М. Достоевского. При этом следует подробное описание унижений и оскорблений.

Есть немногочисленные примеры изменения порядка слов: «*Любовь да совет*»; «*У нас есть еще дома дела*» [5, с. 202]. Сравним: «А помирать нам рановато – *Есть у нас еще дома дела*» – строчки из «Песенки фронтового шофера» (Я.Г. Гольдфедиб). Отчасти здесь можно увидеть и отсылку к тексту песни группы «Чайф»: «А не спеши ты нас хоронить, а *у нас еще здесь дела*», которая, в свою очередь, напоминает парафраз «Песенки фронтового шофера».

Как мы видим, в романе (особенно во второй части) преобладают литературные цитаты и аллюзии. Но несколько раз включается реплика, которая устойчиво ассоциируется с российским телесериалом о Шерлоке Холмсе: «Элементарно, Чагин»; «Элементарно, Барлоу» и т. п. [5, с. 212, 218].

В финале второй части между Николаем Ивановичем и Николаем Петровичем происходит интересный диалог, построенный на цитировании известной песни, написанной на стихи М. Светлова «Гренада». «Откуда у хлопца испанская грусть?» – спрашивает Николай Петрович, навещая соратника в психиатрической больнице. «Отряд не заметил потери бойца», – спел в ответ Николай Иванович. «– И «Яблочко» песню допел до конца, – продолжил я, надкусив один из плодов (яблок – *Г. А.*)» [5, с. 235]. Данный эпизод иллюстрирует своего рода парольную функцию обращения к прецедентному тексту. Оба персонажа – бывшие соратники. Николай Петрович продолжает заниматься оперативной деятельностью, а Николай Иванович отстранен от нее в связи с явным психиатрическим заболеванием («Отряд не заметил потери бойца»). Но при этом Николай Иванович в своих фантазиях по-прежнему «выполняет» какие-то ответственные поручения.

Но обращением к *прецедентным высказываниям* не ограничивается проявление аллюзивного принципа языковой игры в романе «Чагин». Большую роль в нем играют прецедентные имена. В частности, особое значение имеет в романе образ Шлимана. Он является своего рода двойником самого Чагина. Постоянно проводятся параллели между событиями в жизни Исидора и первооткрывателя Трои. Но роль данного образа в романе Е. Водолазкина мы подробно проанализировали в своей статье [4].

Активно представлены в романе аллюзии на античную мифологию. Так, значимо обращение к образу Одиссея: аналогия с этим персонажем древнегреческой мифологии неоднократно возникает в романе. И свою автобиографическую поэму Чагин назвал «Одиссея». Таким образом, мы видим игру и с прецедентным именем, и с прецедентным текстом. В романе содержится своеобразная аналогия главного героя с Одиссеем. Когда Григ (один из рассказчиков и друг Чагина) удивляется, что Исидор по-прежнему общается с обоими Николаями, которые завербовали его для разоблачения Шлимановского кружка, тот ответил: «– Причем здесь они? Выбор делал я. Меня никто не вынуждал. – Это правда. *Николаи лишь выступили в роли сирен, а Одиссей, как на грех, оказался не привязанным к мачте*» [5, с. 252]. Мы видим здесь актуализацию и прецедентного имени, и прецедентной ситуации (Одиссей, проплывающий мимо острова сирень, – ситуация соблазна, провокации). Предательство как бы не соответствует духовной биографии Чагина, поэтому оно так и мучает его на протяжении многих лет. (См. об этом подробнее в указанной ранее статье [4]).

Название четвертой части романа «Лета и Эвноя» также содержит отсылку и к древнегреческой мифологии, и к «Божественной комедии» Данте. Павел Мещерский пишет Нике: «Я что-то смутно помню о реках в «Божественной комедии». Сейчас заглянул – точно: Лета и Эвноя. Первая смывает память о грехах, вторая оставляет человеку воспоминания о добрых делах. Посмотри при случае Данте – это ведь почти про Исидора» [5, с. 367–368]. Чагин всю жизнь пытался научиться забывать. Особенно его мучила история предательства Шлимановского кружка. И вот этот эпизод исчезает в автобиографической поэме «Одиссея».

Теперь обратимся к анализу примеров, связанных с репрезентацией имитативного принципа языковой игры в тексте романа. Мы уже отметили, что оба принципы взаимодействуют.

«*Имитативный принцип языковой игры* в художественном тексте выражается в установке на «опознаваемость» прототипных черт изображаемой реальности в используемом автором речевом коде. Данный принцип имеет две основные формы проявления: *воспроизведение* (например, усиление «достоверности» речевой характеристики персонажей) и *подражание, изображение* (например, прием речевой «маски»)» [1, с. 161–162]. В анализируемом романе Е. Водолазкина мы находим примеры обеих форм, но все же в наибольшей степени нам интересны случаи «подражания» – создания речевой «маски». Примеры усиление «достоверности» речевой характеристики персонажа можно увидеть в последней части романа – в переписке Павла и Ники. Здесь и имитация эпистолярного жанра, и воспроизведение переписки молодых людей с использованием жаргонной лексики. Но мы обратимся к более ярким случаям стилизации.

Так, в первой части романа Мещерский, работая с Дневником Чагина, отмечает «характерный для покойного старомодно-канцелярский стиль: *как представляется, коль скоро, следует признать*. Слабость к церковно-славянскому: *притча во языцех, паче чаяния»* [5, с. 21]. Придя первый раз на квартиру к умершему архивисту, Мещерский даже устраивает игру с ним: диалог за чаем. «…Я направился к дверям деревянной походкой Исидора. Негнущиеся ноги. Открыл дверь (как бы вошел). Строг и неподвижен, голос скрипуч. – *Изволите* хозяйничать, Мещерский? Пьете чай без спроса? Что называется, *ничтоже сумняшеся*… Перебежал к своему месту у стола и ответил, опустив голову: – Скорей уже *не мудрствуя лукаво*, Исидор Пантелеевич…» [5, с. 21–22]. Здесь мы видим, как рассказчик начинает иронически копировать манеру исследуемого субъекта.

Но, конечно, наиболее интересен с точки зрения речевой маски – Николай Иванович – ненадежный нарратор второй части романа. «Припав к истокам отечественной словесности, обозначил пунктирно эрудицию и патриотизм … Не ища славы человеческой, я лишь скромно констатировал факт: бескрыло повествование, лишенное отсылок к книжной мудрости» [5, с. 153]. Данный фрагмент ярко отражает стилистику повествования этой части романа. Для рассказчика Николая Ивановича характерно самолюбование, постоянное подчеркивание собственной эрудиции. Но, пожалуй, самой главной речевой особенностью данного персонажа является соединение канцелярского, чиновничьего языка и псевдовысокого слога. Подобное соединение несоединимых языковых пластов является пародией на язык человека, который пытается увеличить значимость своей личности путем включения в нее «высокой» лексики, а также многочисленных цитат, аллюзий и т. п. Но языковой эклектизм может свидетельствовать и о психиатрическом заболевании. Тем более что в финале второй части романа читатель узнает, что Николай Иванович действительно находится в психиатрической больнице, и операция «Биг-Бен» – просто плод его больной фантазии. Неслучайно и Николай Петрович объясняет перемены в поведении соратника ударом головы о ступеньку.

Патетические эпитеты, вроде *бестрепетный,* перемежаются в речи Николая Ивановича с типичными канцелярскими оборотами: *безотлагательно отложить* и т. п. Рассмотрим еще некоторые примеры: «работа *сия* течет в ожидании *грозного часа пожара*. Сводится к рутинным действиям, *как-то*: проверить обесточивание электроприборов перед закрытием учреждения…» [5, с. 169]. Мы видим соединение в одном тексте устаревшей формы *сия,* которая обладает высокой окраской, образного выражения, ставшего практически штампом, и типичного канцелярского оборота «как-то», а также специальной лексики. При этом, учитывая род деятельности Николая Ивановича, штамп «грозный час пожара» приобретает и буквальный смысл.

Как отмечает Т.А. Гридина, «одним из самых распространенных проявлений имитативного принципа языковой игры в художественном тексте является комическое (пародийное) подражание стилевой манере конкретного автора или целого литературного направления, жанровой специфике художественной речи в целом и отдельным произведениям соответствующего жанра» [1, с. 161–162].

В определенной степени в романе Евгения Водолазкина можно увидеть пародию на стилистику постмодернистских произведений. Но наиболее ярко черты

пародии проявляются при описании главного «шедевра» Николая Ивановича – некоего «стихотворения в прозе» без названия, которое имело два литературных источника: «Ленин и печник» Твардовского и «Лесной царь» Гете. На протяжении романа произведение Твардовского упоминается неоднократно. Герой и сам носит фамилию Печников, и относится к династии печников. В роман не включен полный текст «шедевра», но представлены многочисленные цитаты. Николай Иванович сам комментирует текст своего произведения редактору, отмечая, влияние какого источника он испытывает в том или ином фрагменте: античной мифологии, Гете, Твардовского и других. Показательно, что трагический финал «Лесного царя» не подходит Николаю Ивановичу, и он заменяет его на оптимистический: «Сник печник, *беспечный малый*, Примирившийся с судьбой. Ленин спешился – усталый *И красивый сам собой*. Взял Ильич его, полОжил, Неживого на седло, Но печник в дороге ожил, Улыбнулся веселО»» [5, с. 174]. Показательно, что в этом фрагменте не только трансформируется финал «Лесного царя», но присутствует отсылка к фольклорному тексту (цитата из народной песни «Ты, моряк, красивый сам собою»), а также представлены ненормативные акцентологические формы. Все это усиливает комический эффект. Перед нами пародия не просто на графоманский текст, но на текст, претендующий на высокую оценку, которую сам автор себе и дает, поскольку «стихотворение в прозе» содержит и самокритику. Возможно, автор романа (Е. Водолазкин) намекает на метатекстовый характер постмодернистских произведений. При этом критика отмечает только сильные стороны произведения, поскольку, по мнению автора, слабых и нет (!). В качестве «находки» сам автор «шедевра» отмечает выражение *беспечный печник.* (Еще одна возможная аллюзия на название известного фильма «Беспечный ездок», тем более что печник и выступает в качестве ездока). На замечание редактора о перегруженности сюжета Николай Иванович «возопил»: «По-простому уже не могу: душа просит цветущей сложности» [5, с. 175]. После нелицеприятной критики редактора, которому Николай Иванович продемонстрировал текст, автор сжег свое творение в печи. Эрудированный читатель должен оценить очередную аллюзию.

Кроме пародийного «Беспечного печника» в романе представлена и более «серьезная» стилизация – творение главного героя Чагина – поэма «Одиссея». Поскольку рамки статьи не позволяют подробно проанализировать фрагменты этого произведения, представленные в романе, ограничимся общими замечаниями. Данная поэма представляет собой мифологизированную биографию Чагина, а точнее даже – замысел его биографии. В этой поэме Исидор уложил «непростую свою жизнь в гекзаметр». По существу, основным приемом стилизации и является ритмический, поскольку содержательно, лексически «Одиссея» Чагина далека от гомеровского первоисточника. Но следует отметить, что эта стилизация не имеет комического эффекта, а позволяет подтвердить основную идею главного героя, что «о человеке нужно судить по мечтам», а не по его реальной биографии.

Подведем некоторые итоги. Проанализировав приемы языковой игры, представленные в романе «Чагин», мы можем отметить доминирующий характер аллюзивного и имитативного принципов языковой игры. При этом следует обратить внимание на пересекающийся характер данных принципов, что отмечается исследователями, и с чем мы также сталкивались при анализе материала. Т.А. Гридина констатирует, что выделение принципов «в чистом виде» не всегда возможно, что объясняется их «взаимодополнительностью в моделировании самого эффекта языковой игры» [1, с. 9].

В качестве разновидностей реализации аллюзивного принципа языковой игры преобладают обращения к прецедентным высказываниям, текстам, несколько реже – к прецедентным именам. Но они, как правило, также связаны с прецедентными текстами. При этом чаще всего (особенно во второй части романа) происходит семантическая трансформация прецедентного высказывания/крылатого выражения. Преобладают литературные цитаты и аллюзии. В большинстве случаев во второй части романа обращение к прецедентным феноменам, игра с крылатыми выражениями ограничивается созданием комического эффекта, поскольку указанные приемы языковой игры участвуют в создании речевой характеристики рассказчика Николая Ивановича. Особую роль в романе играют отсылки к античной мифологии, в частности к образу Одиссея, к поэмам Гомера и др. Неслучайно значительное место в произведении занимает образ Шлимана – своеобразного двойника главного героя романа.

В качестве разновидностей имитативных приемов языковой игры следует отметить использование приема речевой «маски», пародии (произведение Николая Ивановича), стилизации без комического эффекта («Одиссея» Чагина). В определенной степени можно говорить о том, что в романе Е. Водолазкина пародируются некоторые черты постмодернистской литературы, в частности – избыточная цитатность, метатекстовый, рефлексивный характер. Показательна в этом отношении вторая часть романа, основной нарратор которой (Николай Иванович) обладает яркой речевой «маской», эклектичными языковыми особенностями. Но при этом и само произведение явно обладает чертами литературы постмодернизма. Перспективным направлением данного исследования может быть сопоставительный анализ различных произведений Евгения Водолазкина с целью выявления общих и различных тенденций в использовании приемов языковой игры.

Библиографический список

1. Гридина Т.А. *Языковая игра в художественном тексте*. Екатеринбург, 2013.
2. Никаноров С.А. К вопросу о приемах языковой игры в художественной литературе для детей. *Вестник ЧелГУ*. 2020; № 7 (441).
3. Авдеева Г.А. Приемы аллюзивной игры в прозе О. Славниковой: на материале сборника «Любовь в седьмом вагоне». *Уральский филологический вестник*. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. Екатеринбург, 2022, № 2: 338–352.
4. Авдеева Г.А. Типы нарраторов (рассказчиков) в романе Евгения Водолазкина «Чагин». *Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в школе и вузе*: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции Сборник трудов конференции. Москва: Мир науки, 2023: 190–199.
5. Водолазкин Е.Г. *Чагин:* роман. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2022.
6. *Крылатые слова*: энциклопедия. Автор-составитель В. Серов. Москва: Локид-Пресс, 2003.

References

1. Gridina T.A. *Yazykovaya igra v hudozhestvennom tekste*. Ekaterinburg, 2013.
2. Nikanorov S.A. K voprosu o priemah yazykovoj igry v hudozhestvennoj literature dlya detej. *Vestnik ChelGU*. 2020; № 7 (441).
3. Avdeeva G.A. Priemy allyuzivnoj igry v proze O. Slavnikovoj: na materiale sbornika «Lyubov' v sed'mom vagone». *Ural'skij filologicheskij vestnik*. Seriya: Yazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa. Ekaterinburg, 2022, № 2: 338-352.
4. Avdeeva G.A. Tipy narratorov (rasskazchikov) v romane Evgeniya Vodolazkina «Chagin». *Aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya filologicheskih disciplin v shkole i vuze*: Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii Sbornik trudov konferencii. Moskva: Mir nauki, 2023: 190-199.
5. Vodolazkin E.G. *Chagin:* roman. Moskva: Izdatel'stvo AST: Redakciya Eleny Shubinoj, 2022.
6. *Krylatye slova*: `enciklopediya. Avtor-sostavitel' V. Serov. Moskva: Lokid-Press, 2003.

Статья поступила в редакцию 20.01.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-493-496

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dinara-va@list.ru*

LANGUAGE CODE SWITCHING AS A KEY PROCESS OF "INDIANIZATION" OF THE ENGLISH LANGUAGE IN INDIA. The article examines the relevance of studying code switching (CS) as a main course of bilingual communication subject to the linguistic and cultural characteristics of the English language in India. The purpose of the paper is to identify the specifics of CS exemplified by the hybrid language Hinglish. The scientific novelty of the work is expressed in defining the presence of transformation processes at all language levels of Hinglish as a result of the linguocultural creolization of British English. The results make it possible to conduct a comprehensive analysis of CS in Indian speech communication using Hinglish as an example at the phonetic, grammatical and lexical levels, considering the influence of linguocultural factors. The practical significance of the work lies in the fact that this research can serve as material for studying other world varieties of English, writing translation studies books, using in practice of teaching the discipline "Linguistics", as well as in the professional development for English language teachers and translators.

Key words: **code switching, linguocultural creolization, Indian English, indianization, territorial varieties of English**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО КОДА КАК КЛЮЧЕВОЙ ПРОЦЕСС «ИНДИАНИЗАЦИИ» АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИНДИИ

В данной статье рассматривается актуальность исследования переключения кода (ПК) как предмета изучения билингвальной коммуникации, подчиняющейся лингвокультурологическим особенностям варианта английского языка на территории Индии. Целью работы является выявление специфики ПК на примере гибридного языка хинглиш. Научная новизна нашего исследования выражена в выявлении наличия трансформационных процессов на всех языковых уровнях хинглиш в результате лингвокультурологической креолизации британского английского языка. В результате предпринята попытка провести комплексный анализ ПК в речевой коммуникации индийцев на примере хинглиш на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях с учетом влияния лингвокультурных факторов. Практическая значимость работы заключается в том, что исследование может послужить материалом для изучения других мировых вариантов английского языка, написания учебных пособий по переводоведению, использования в практике преподавания дисциплины «Лингвистика», а также в системе повышения квалификации преподавателей английского языка и переводчиков.

Ключевые слова: **переключение кодов, лингвокультурологическая креолизация, индийский английский, индианизация, территориальный вариант английского языка**

Актуальность нашего исследования продиктована особым интересом к лингвокультурологическим особенностям варианта английского языка на территории Индии в результате переключения кода (ПК). В середине XX века непосредственное общение билингвов для обмена информацией на основе использования иноязычной системы, подчиняющейся некоторым закономерностям, или двуязычная коммуникация легла в основу исследования многих специалистов в области лингвистики, социолингвистики и психолингвистики. «Индианизация» английского языка, в свою очередь, служит ярким примером лингвокультурного феномена ПК. Она приобрела популярность в индийском субконтиненте, где широко используются слово, фраза, идиома, выражение или синтаксис стандартного английского языка.

Следует отметить, что условия коммуникации и личностные особенности народа приводят к осознанному или неосознанному ПК в речи, когда говорящим используются элементы двух или более языков при переходе с одного языка на другой и обратно.

Необходимость исследования проблемы ПК на примере индийского английского в процессе межкультурного общения определяется интересом исследователей различных отраслей науки. К сожалению, наблюдается полемический характер предлагаемых ими подходов к созданию единой теоретической картины мира. Кроме того, разные терминологические микросистемы приводят к противоречиям при рассмотрении ПК в зарубежной и отечественной науке. Вообще, под ПК понимается использование билингвами единиц, относящихся к разным языковым системам.

В статье анализируется специфика процесса ПК на примере хинглиш, образованного в процессе влияния британского английского языка на лингвокультуру Индии. Личный вклад автора отражен в проведении комплексного анализа гибридного языка хинглиш на грамматическом, лексическом, фонетическом уровнях сквозь призму индийской лингвокультурной среды.

Объектом исследования выступает речевая деятельность билингвов – людей, способных объясняться более чем на одном языке, а именно – на хинди и английском.

Предмет данного исследования – совместное функционирование английского языка и хинди на примере языка хинглиш в социуме индийских граждан на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях с учетом влияния лингвокультурных особенностей явления кодового переключения.

Цель предлагаемой работы – выявить специфику ПК на примере гибридного языка хинглиш, образованного в результате смешения британского английского языка и хинди.

В данной научной статье предпринята попытка решить следующие *задачи*:

1) определить лингвокультурологические особенности установления индийской формы английского языка в результате ПК;

2) осуществить комплексный анализ ПК в речевой коммуникации индийцев на примере гибридного языка хинглиш на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях с учетом влияния лингвокультурных факторов.

Научная новизна исследования состоит в выявлении наличия трансформационных процессов на всех языковых уровнях хинглиш в результате лингвокультурологической креолизации британского английского языка.

Теоретическую базу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых по психолингвистике, лингвистике и социолингвистике. В психолингвистических исследованиях особого внимания заслуживает триггерная гипотеза мотивированного ПК М. Клайна (1967, 1987, 2003) [1, с. 1].

Социолингвистические исследования в основном касаются социальной и прагматической функции ПК (Blom and Gumperz, 1972; Myers-Scotton, 1993). В лингвистических исследованиях рассматриваются факторы ПК, синтаксические (М.-Б. Хансен, Р. М. Бхатт, Дж. Л. Клаванс), структурные (С.Н. Сридхар, К.К. Сридхар) и грамматические (Ш. Поплак, С. Майерс-Скоттон, П. Муйскен) вопросы [2, с. 187].

Отечественные исследователи исследуют ПК в качестве средства культурной самоидентификации (Тутова, Эбзеева, 2012) [3], мотивированного процесса (Жиганова, 2014) [4], изучают вопросы типологии ПК (Чиршева, 2004) [5]; специфики диглоссии (Крысин, 2000) [6]; заимствований и межъязыковой интерференции (Багана, Блажевич, 2010) [7].

Р.П. Мильруд (2012) [8] и О.В. Шенаева (2013) [9] исследуют ПК с русского языка на английский язык в рамках феномена рунглиш (Runglish), в то время как зарубежный ученый Ш. Поплак (1987) рассматривает ПК с испанского языка на английский язык как комбинацию этих двух языков, или спанглиш (Spanglish) [10].

Однако следует отметить, что в рамках изучения особенностей ПК большинство отечественных авторов в области контактной лингвистики подчеркивают вкрапления или изменения в языке.

Материалами исследования послужили следующие источники иллюстративного характера:

– Qadir A. Kidnapped doctor couple returns home, gives different versions to SSP, DIG. The Times of India. URL: http://timesofindia.indiatimes.com/articleshow/47177127.cms?intenttarget=no&utm_source=TOI_AShow_OBWidget&utm_medium=Int_Ref&utm_campaign=TOI_AShow&utm_source=contentofinterest&utm_medium=text&utm_campaign=cppst

– Esse India Refund Policy. URL: https://esseindia.com/refund-policy/

– Introduction to Indian English. Oxford English Dictionary. URL: https://www.oed.com/discover/introduction-to-indian-english/?tl=true

– Swamy H.M.C. Bengaluru: Massive fire breaks out in Mudpipe Cafe; one injured after jumping from building. The Times of India. Oct 18, 2023. URL: http://timesofindia.indiatimes.com/articleshow/104522610.cms?utm_source=contentofinterest&utm_medium=text&utm_campaign=cppst

– Burlington English. URL: https://burlingtonenglish.in/blog/how-indian-is-your-english/

– https://www.reddit.com/r/linguistics/comments/whnoj/as_an_indian_never_realized_that_these_words_from/

– Shukla G.P. Now, have darshan in Tirumala without any wait. The Hindu. March 17, 2020. URL: https://www.thehindu.com/news/national/andhra-pradesh/now-have-balaji-darshan-without-any-wait/article31093538.ece

– https://english.stackexchange.com/questions/544722/what-is-the-origin-of-extra-prepositions-added-after-verbs-in-indian-english

– https://wiki5.ru/wiki/Jab_We_Met

– https://thecontentauthority.com/blog/boxwallah-vs-wallah

– https://engblog.ru/hinglish-english

– Shruti D. Contemporary Communicative English. S Chand & Co Ltd. 2018: 127.

– Kachru B.B. The Indianness in Indian English. *Word*. 1965; № 21 (3): 391–410.

– Rizwan A. Intellectual Fashion in India: The Role of Euphemism, Neologism and Slang in Indian English. *ELT Weekly*. 2009. URL: http://eltweekly.com/2009/12/rp/

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты проведенного в статье анализа ПК в речевой коммуникации индийцев на примере гибридного языка хинглиш могут послужить материалом для исследования других мировых вариантов английского языка, написания учебных пособий по переводоведению, использоваться в качестве теоретического анализа, в практике преподавания дисциплины «Лингвистика», а также на курсах повышения квалификации преподавателей английского языка и переводчиков.

Сегодня английский язык наряду с хинди является не только официальным языком Индии, но и представляет собой территориальный вариант английского языка хинглиш, который является смешением английского языка и хинди.

Процесс индианизация английского языка популяризировал использование английского языка в индийском контексте, характеризующимся своеобразием на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом и грамматическом, что продиктовано влиянием местных языков и культур.

Престижный и высокий статус английского языка, открывший индийцам окно в новый мир знаний, выступает символом политической и законодательной систем, научно-технического прогресса, торговли и коммерции. Тем не менее следует отметить, что совершенно другая форма английского языка «индийский английский» на территории многоязычной Индии в корне отличалась от британского и американского английского.

В современной лингвистике «индийский английский» получил широкое распространение вместе с различными его разновидностями. Поведение людей в социуме, отражающееся в их отношении к различным диалектам и акцентам, во

многом диктуется английским языком, на котором говорят в Индии. Но все же в колониальную эпоху индийская интеллигенция предпочитала использовать стандартный английский язык, надеясь получить выгоду в профессиональном плане, и для удовлетворения своих социально-экономических потребностей. Особенно грамматические правила стандартного английского языка играли важную роль в письменной и официальной речи. При этом следование принципам стандартного языка определялось как правильная форма, и любое отклонение от конкретной формы считалось ошибкой. Однако современная социолингвистическая реальность Индии отбрасывает проблему отклонения от стандартной формы английского языка, которая была неизбежна и важна в колониальные времена.

Гибридный язык хинглиш обладает своеобразным произношением, огромным количеством сленгов, присущих индийской лингвокультуре, а также отсутствием строгих соблюдений норм правильного образования грамматических форм [11, с. 147].

Уникальные черты индийского английского языка проявляются в следующих лексико-грамматических аспектах.

– Отсутствие артиклей, например: “The IMA Secretary profusely thanked different organisations for showing solidarity with *doctor* and his wife in their hour of crisis” (Qadir, 2015). – Секретарь Индийской медицинской ассоциации щедро поблагодарил различные организации за проявленную солидарность с врачом и его женой в час кризиса (здесь и далее перевод на русский язык выполнен автором статьи – *Д. В.*).

– Взаимозаменяемость модальных глаголов: will меняется на would; can – could; should – would; be able – could, например: There would be no refund if the client abandons his / her case within 3 months from the date of registration (https://esseindia.com/refund-policy/). – Возврат денежных средств не будет осуществляться, если клиент откажется от своего дела в течение 3 месяцев с момента регистрации.

– Построение предложений в хинглиш в соответствии с грамматикой хинди, где: 1) наблюдается нарушение привычного порядка слов, например: “You will make the presentation?” вместо “Will you make the presentation?” – Вы будете делать презентацию? 2) разделительные вопросы заканчиваются уточняющим вопросом “no?” («не так ли?»), вместо соответствующего вспомогательного или модального глагола и местоимения, и обратного порядка слов, например: “They really knowing each other well, *no*?” (Oxford English Dictionary). – Они знают друг друга хорошо, не так ли? Следует отметить, что «хвостик» no часто используется в неофициальной речи.

– Использование глаголов без изменения их во времени, лишь в форме инфинитива, без учета лица в большинстве случаев, например: “Yesterday he *watch* his favourite film again” (https://engblog.ru/hinglish-english). – Вчера он снова смотрел свой любимый фильм.

– Частое использование «хвостика» разделительного вопроса *isn’t it* в более широком диапазоне контекстов, чем в других вариантах английского языка, например: “This needs to be re-written, isn’t it?” – «Это нужно переписать, не так ли?» или “You can come tomorrow, isn’t it?” – «Ты можешь прийти завтра, не так ли?», вместо ‘This needs to be rewritten, doesn’t it?’ или ‘You can come tomorrow, can’t you? (Oxford English Dictionary).

– Отсутствие предлогов, например: Two labourers working the cafe climbed down through the stairs while a panicky Prem opted to jump when the cylinder exploded. – Двое рабочих, работавших в кафе, спустились по лестнице, а Прем в панике решил прыгнуть, когда цилиндр взорвался (Swamy, 2023).

– Различия в использовании предлогов и фразовых глаголов в британском и индийском английском, например: discuss about, be stuck up on a problem / in traffic, reply back, be called as, emphasize on, order for (https://english.stackexchange.com/questions/544722/what-is-the-origin-of-extra-prepositions-added-after-verbs-in-indian-english). 1) Let’s *discuss about* the pay rise at this morning’s meeting. – Давайте обсудим повышение зарплаты на сегодняшнем утреннем совещании. В стандартном английском языке глагол *discuss*, а не *discuss about*. 2) “What do you want for dinner?” “Let’s *order for* pizza”. – “Что вы хотите на обед?” «Давайте закажем пиццу». Правильное выражение – “Let’s order pizza” (https://burlingtonenglish.in/blog/how-indian-is-your-english/).

– Наличие архаичных слов, например: 1) “What’s your salary breakup?” – Какая разбивка твоей зарплаты? 2) “He got cent per cent in maths”. – Он получил 100% по математике (https://www.reddit.com/r/linguistics/comments/whnoj/as_an_indian_never_realized_that_these_words_from/).

– Заимствование слова на хинди происходит внутри англоязычного предложения, например: “Now, have *darshan* in Tirumala without any wait” (Shukla, 2020). – Теперь получите благословение божества в Тирумале без всякого ожи-

Таблица 1

Основные фонетические особенности языка хинглиш

Звук	Особенности произношения	Пример
Согласные звуки		
Ретрофлексный дрожащий звук [r]	Звук [r] вибрационный (вибрация кончика языка по нёбу с кратким и быстрым контактом), в то время как кончик языка загибается назад во рту	He was studying for electronic engineering.
Ротичность звука [r]	Чаще всего не вибрационный, не имеющий фрикции альвеолярный аппроксимант или альвеолярный звук [ɹ]. Звук [r] тихий после гласных	park, bird, car, hurt, higher, far far: BrE [fa:] – IE [pha:r]
	Звук [r] появляется, когда слово заканчивается на букву r, и за ним следует слово, начинающееся с гласного звука	The bar [r] is near here.
Слияние [v] ~ [w]	Отсутствуют различия в произношении [v] (звонкий губно-зубной фрикативный) и [w] (звонкий лабиовелярный аппроксимант), произносятся взаимозаменяемо независимо от написания. Вместо этого многие индийцы используют без трения губно-зубной аппроксимант [ʋ] для слов с любым звуком, возможно, в свободной вариации с [v] и / или [w] в зависимости от региона	vet and wet vet: BE [vet] – IE [wet]; wet: BE [wet] – IE [wet]
Диграф th, образующий межзубные звуки [θ] и [ð]	Межзубные звуки [ð] и [θ] переходят в [d] и [t] соответственно, а также в [dh] и [th] благодаря присутствию в индийских языках придыхательных согласных. Звук [θ] в словах «thumb» и «three», произносится с использованием звука [t], а в таких словах, как this и that, переходит в звук [d] — часто не происходит выпуск воздуха, когда <th> предшествует гласной в таких словах, как thick и thin	thick and thin
[ʃ́] ~[s]	[ʃ́] смешивается со звуком [s]	shore: BE [ʃɔ:r] – IE [sɔ:r]
Безмолвные взрывные звук [p], [t], [k]	Произносятся всегда без придыхания, когда предшествуют гласной	pot, pin tin, top cat, calf
[b] ~[v]	Схожесть звучания согласных [b] и [v] приводит к тому, что слова, такие как bowel и vowel становятся омофонами	bowel, vowel
Мягкий звук [l] и твердый звук [l]	Полное отсутствие твёрдого звука [l]. На конце слов и перед согласными будет произносится мягкий звук [l]	child, smell, milk, meal
Гласные звуки		
Гласные по длительности / краткости	Не различают гласные по длительности/краткости	mitt – meat
Дифтонги [ei] и [ou]	Дифтонги [ou] и [ei] переходят в монофтонги [o:] и [e:]	pace, boat
[ʌ] и [ə] [a] и [o] [ɛ] и [æ]	Отсутствует четкая выраженность противопоставления между этими звуками. Например, [ʌ] может быть более средним по центру [ə] или открытым-средним [ɜ]	but: [bʌt] and [bət]
Гласный звук [ɜ:]	Гласный звук [ɜ:] произносится как [ə]	bird, curve
Произношение правописания	В словах, в написании которых присутствует буквосочетание ng, обе буквы артикулируются независимо от положения в слове. В словах climb и dumb, plumber и plumbing произносится звук [b], а clerk произносится как [klerk]	singer [singə]

дания. Данная тенденция весьма популярна в Болливуде, который постоянно выпускает фильмы с названиями, где присутствуют слова из хинди, например: Jab We Met (https://wiki5.ru/wiki/Jab_We_Met). – Когда мы встретились.

– Использование индийско-английских гибридов, например: 1) The autowallah took me to the train station. – Водитель рикши отвёз меня на железнодорожную станцию. 2) The book wallah had a vast collection of novels and biographies. – У продавца книг была обширная коллекция романов и биографий. 3) The boxwallah was selling fresh produce on the street corner. – На углу улицы торговец продавал свежие продукты. (https://thecontentauthority.com/blog/boxwallah-vs-wallah). Как мы видим, в вышеприведенных примерах используется термин wallah, обозначающий человека, который сделал определенное занятие (дело) своей профессией или выполняет определенную задачу.

В гибридных образованиях индийское слово наделено более широкой смысловой областью в индийском языке, тогда как в индийском английском оно имеет строгие контекстуальные ограничения. Так, например, слово purdah (штора) предшествует только словам woman, system и lady (занавеска, система экрана и занавеска) (Kachru, 1965).

– Дословный перевод идиоматических выражений, отражающих средневековые традиции перевода с французского языка на английский, например: as helpless as a calf (такой же беспомощный, как теленок); as good as kitchen ashes (столь же хорош, как кухонный пепел) (Shruti, 2018). Эти примеры индианизмов рассматриваются как сдвиг или адаптация основного формального элемента индийского языка, который является его источником. Однако соответствующие контекстные единицы индийской культуры при рассмотрении сдвига могут способствовать его лучшему пониманию и объяснению.

– Использование эвфемизмов для замены слов или фраз, представляющих собой просторечную лексику или считающихся грубыми и оскорбительными. Так, например, умелые индийские политики предпочитают использовать в речи лексему *campaign contribution* (пожертвование на предвыборную кампанию) вместо лексемы британского английского языка *bribe* (взятка) (Rizwan, 2009).

– Адаптация порядка слов в словосочетании к нормам автохтонных индийских языков с последующей трансформацией, сокращением количества слов в выражении относительно британского английского языка, например: an address of welcome – *welcome address* (адрес, принимающей стороны); a box of matches – *match-box* (коробок спичек) (Shruti, 2018). Поскольку каждому региону в Индии присущи свои характерные особенности и собственный диалект, то произношение в индийском английском считается вариативным, что, соответственно, затрудняет отбор фонетического материала. Однако, исходя из общих положений и пренебрегая отдельными отличиями, мы представили в табл. 1 следующие основные фонетические особенности индийского варианта английского языка.

Проведя анализ гибридного языка хинглиш на фонетическом уровне, мы можем установить, что необходимые трансформации фонетической системы стандартного варианта английского языка обусловлены реалиями местных лингвокультур. Весьма примечательно, что в языке хинглиш фонетический строй обладает вариативностью благодаря особенностям и диалекту каждого индийского региона. Кроме того, фонетическая креолизация способствовала замене и добавлению согласных и гласных звуков автохтонных языков.

В заключение отметим, что специфика ПК на примере гибридного языка хинглиш может быть объяснена лингвокультурологическими особенностями функционирования индийского варианта английского языка на территории Индии.

Основные фонетические, лексические и грамматические особенности языка хинглиш, исходя из отклонений данного варианта от стандартного английского языка, продиктованы процессом смешения различных этнических культур, социальных институтов, языков, традиций и влиянием интерференционных процессов со стороны местных языков. Значения лексических единиц в языке хинглиш претерпевают изменения в результате заимствований из индийский языков, обозначающих специфические для национальности понятия, зачастую отсутствующие в стандартном английском языке. Фонетическая креолизация привела к замене и появлению гласных и согласных звуков автохтонных языков. На грамматическом уровне в языке хинглиш к определенным изменениям приводит использование гибкого порядка слов практически во всех типах предложения, что обусловлено влиянием языка коренных народов и посредственными лингвистическими компетенциями, зависящими от уровня образования индийцев, их социального статуса и др.

В дальнейшем данное исследование может быть продолжено в направлении изучения других мировых вариантов английского языка.

Библиографический список

1. Broersma M., De Bot K. Triggered codeswitching: A corpus-based evaluation of the original triggering hypothesis and a new alternative. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2006; № 9: 1–13.
2. Белова К.А. Кодовое переключение в интернет-дискурсе Беларуси. *Ученые записки*. 2012; № 13: 185–195.
3. Эбзеева Ю.Н., Тутова Е.В. Проблема переключения кодов и языковые контакты. *Вестник РУДН*. Серия: Лингвистика. 2012; № 3: 138–143.
4. Жиганова А.В. *Функциональная специфика переключения кода в современных дискурсивных практиках*. Диссертация … кандидата филологических наук. Нижний Новгород, 2014.
5. Чиршева Г.Н. *Двуязычная коммуникация.* Череповец: ЧГУ, 2004.
6. Крысин Л.П. Кодовые переключения как компонент речевого поведения человека. *Речевое общение: специализированный вестник*. 2000; № 3 (11): 61–64.
7. Багана Ж., Блажевич Ю.С. К вопросу о переключении кодов. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*. 2010; № 12 (83): 63–68.
8. Мильруд Р.П. Межрегиональная ассимиляция языков: русский и английский. *Филологическая регионалистика*. 2012; № 1 (7): 7–11.
9. Шенаева О.В. Рунглиш в языковой среде современной России. *Современные наукоемкие технологии*. 2013; № 7 (1): 53–55.
10. Poplack S. Contrasting patterns of code-switching in two communities. *Aspects of Multilingualism: Proceedings.* Uppsala: Borgströms, 1987: 51–57.
11. Волошина Т.Г. Переключение языкового кода как лингвокультурный феномен (на примере территориального варианта английского языка Индии). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2022; № 1 (459): 145–152.

References

1. Broersma M., De Bot K. Triggered codeswitching: A corpus-based evaluation of the original triggering hypothesis and a new alternative. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2006; № 9: 1-13.
2. Belova K.A. Kodovoe pereklyuchenie v internet-diskurse Belarusi. *Uchenye zapiski*. 2012; № 13: 185-195.
3. `Ebzeeva Yu.N., Tutova E.V. Problema pereklyucheniya kodov i yazykovye kontakty. *Vestnik RUDN*. Seriya: Lingvistika. 2012; № 3: 138-143.
4. Zhiganova A.V. *Funkcional'naya specifika pereklyucheniya koda v sovremennyh diskursivnyh praktikah*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2014.
5. Chirsheva G.N. *Dvuyazychnaya kommunikaciya.* Cherepovec: ChGU, 2004.
6. Krysin L.P. Kodovye pereklyucheniya kak komponent rechevogo povedeniya cheloveka. *Rechevoe obschenie: specializirovannyj vestnik*. 2000; № 3 (11): 61-64.
7. Bagana Zh., Blazhevich Yu.S. K voprosu o pereklyuchenii kodov. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya*. 2010; № 12 (83): 63-68.
8. Mil'rud R.P. Mezhregional'naya assimilyaciya yazykov: russkij i anglijskij. *Filologicheskaya regionalistika*. 2012; № 1 (7): 7-11.
9. Shenaeva O.V. Runglish v yazykovoj srede sovremennoj Rossii. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2013; № 7 (1): 53-55.
10. Poplack S. Contrasting patterns of code-switching in two communities. *Aspects of Multilingualism: Proceedings.* Uppsala: Borgströms, 1987: 51-57.
11. Voloshina T.G. Pereklyuchenie yazykovogo koda kak lingvokul'turnyj fenomen (na primere territorial'nogo varianta anglijskogo yazyka Indii). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 1 (459): 145-152.

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-496-498

***Vasbieva D.G.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),*

E-mail: dinara-va@list.ru

SPECIFICS OF TRANSLATING ENGLISH NEOLOGISMS IN THE ECONOMIC DISCOURSE OF THE MASS MEDIA. The article examines the urgency of the research of English-language neologisms in modern economic discourse in terms of their translation, analyzes the methods of their formation, the reasons for their appearance, and provides specific examples used by the English-language mass media. The ways of translating economic neologisms into Russian is of particular interest. The purpose of the work is to identify and reflect the main difficulties in translating neologisms or new meanings of words, due to their absence in dictionaries, including the specialized ones. The scientific novelty of the study is expressed in identifying the main characteristics of neologisms as linguistic representatives of the realities of modern economy in the lexicographic and discursive aspects, and strategic communicative units that increase the importance of economic discourse. The practical significance of this research lies in the fact that the findings can serve as material for writing textbooks on economic translation practice, theoretical analysis, and developing or supplementing dictionaries with new vocabulary.

Key words: **English neologism, mass media, economic discourse, economic terms, translation techniques**

***Д.Г. Васьбиева**, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru*

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СМИ

В данной статье рассматривается актуальность исследования англоязычных неологизмов в современном экономическом дискурсе с точки зрения их перевода, проводится анализ способов образования англоязычных неологизмов, причины их появления, приводятся конкретные примеры, используемые англоязычными СМИ. Особый интерес проявляется в отношении способов передачи экономических неологизмов на русский язык. Цель работы – выявление и отражение основных трудностей перевода неологизмов, или новых значений слов ввиду их отсутствия в словарях, в том числе специальных. Научная новизна исследования выражена в определении главных характеристик неологизмов как языковых репрезентантов реалий современной экономики в лексикографическом и дискурсивном аспектах, так и стратегических коммуникативных единиц, повышающих значение экономического дискурса. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты данного исследования могут послужить материалом для написания учебных пособий по практике перевода экономических текстов, теоретического анализа, для разработки или дополнения словарей новой лексикой.

Ключевые слова: **англоязычный неологизм, СМИ, экономический дискурс, экономические термины, приемы перевода**

Актуальность исследования англоязычных неологизмов в экономическим дискурсе СМИ в контексте их перевода продиктована возникновением новых экономических понятий и лексем в публицистических текстах, многообразие которых обусловливается возросшим интересом СМИ к текущей экономической ситуации в мире. Отражение в массмедийном пространстве сложившейся ситуации в экономике стран и необходимость номинации новых явлений являются, по сути, основными причинами появления неологизмов в экономическом дискурсе СМИ. Анализ этих неологизмов в контексте их перевода с английского на русский язык позволяет раскрыть возможные способы преодоления трудностей перевода при помощи междисциплинарного подхода, в основе которого лежат лингвистические и упорядоченные экономические знания.

Объектом исследования выступают неологические репрезентанты в англоязычном экономическом дискурсе СМИ.

Предмет данного исследования – англоязычные статьи экономической тематики, взятые из электронных британских и американских СМИ: The BBC, Forbes, The Daily Monitor, The Globe and mail, The Travel Daily, The Wall Street Journal.

Цель работы состоит в том, чтобы выявить и показать основные трудности перевода неологизмов, или новых значений слов, поскольку они становятся недоступными в словарях, в том числе специальных.

В соответствии с целью исследования в работе поставлены следующие задачи:

– определить подходы к пониманию понятий «дискурс» и «неологизм»;

– исследовать проблемы перевода неологизмов в экономических текстах СМИ.

Научная новизна представленной работы состоит в определении основных особенностей неологизмов как языковых наименований новых реалий современной экономики в лексикографическом и дискурсивном аспектах, так и важных частей коммуникативной стратегии говорящего или пишущего, усиливающих значение экономического дискурса.

Иллюстративным материалом для исследования послужили англоязычные публицистические тексты следующих британских и американских СМИ:

– BBC. URL: https://www.bbc.co.uk
– Forbes. URL: https://www.forbes.com
– The Daily Monitor. URL: https://www.monitor.co.ug
– The Globe and mail. URL: https://www.theglobeandmail.com
– The Travel Daily. URL: https://www.thetraveldaily.co.uk
– The Wall Street Journal. URL: https://www.wsj.com

Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов данного исследования в качестве материала для написания учебных пособий по практике перевода экономических текстов, теоретического анализа, разработки или дополнения словарей новой лексикой.

В нашем исследовании экономика, которая является не только наукой, но и неотъемлемой частью жизни современного общества, будет рассматриваться в контексте лингвистического понятия «дискурс». Впервые понятие «дискурс» появилось в лингвистических исследованиях и обозначало изначально речь или текст во французской лингвистике. Согласно концепции Э. Бенвениста, discours – «речь, присваиваемая говорящим» [1, с. 139].

Сегодня дискурс исследуется на стыке многих научных дисциплин, таких как педагогика, лингвистика, социология, антропология, этнография, культурология, психолингвистика, когнитивная психология и др.

Исследованию экономического дискурса посвящен ряд лингвистических исследований (А.Н. Олейник, 2022; Е.Г. Петушинская, 2008; А.Ю. Попов, 2001; Т.В. Солодовникова, 2017; Ю.С. Степанов, 1998; К.В. Томашевская, 2000 и др.).

Большинство авторов научных публикаций используют «экономический дискурс» вместе с понятиями «бизнес-дискурс» или «деловой дискурс» (Ю.В. Данюшина, Е.Г. Петушинская, Р.Е. Пилипенко, Т.А. Ширяева и др.).

Исходя из подходов к определению экономического дискурса, в качестве его паттерна выступает экономический текст, который, представляя собой целое высказывание, является основной коммуникативной единицей в экономической области и имеет определенные особенности в зависимости от целевой и адресной направленности и контекста.

В толковых словарях русского языка под «неологизмом» понимается:

1) «вновь появившееся в языке слово, старое слово в совершенно новом значении» [2];

2) «новое слово, выражение или новое значение у уже существующего слова, вновь появившееся в языке на определенном этапе его развития (в лингвистике)» [3, с. 86].

В научных работах отечественных и зарубежных ученых предлагаются следующие подходы к определению понятия «неологизм» в зависимости от их точек зрения [4, с. 4]:

– стилистический – «стилистически маркированные слова, значения слов или фразеологизмы, употребление которых сопровождается эффектом новизны» (В.Г. Гак, 1978; А.Г. Лыков, 1976);

– психолингвистический – «языковая единица, ранее не встречавшаяся в индивидуальном речевом опыте носителя языка» (С.И. Тогоева, 1999);

– лексикографический – «слова, отсутствующие в современных словарях» (К.Л. Барнхарт, 1963);

– денотативный – «слова, обозначающие новое явление (денотат, реалию) или понятие» (О.С. Ахмановой, 1969; В.А. Козырева, В.Д. Черняк, 2004);

– структурный – «слова, которые обладают абсолютной структурной, формальной новизной» (Е.И. Ерпилова, 2011);

– конкретно-исторический – новизна, которую неологизм имеет в своей основе, относительна и исторична, следовательно, нуждается в «конкретизаторах» (Н.З. Котелова, 1978).

В современном мире СМИ выступают не только источником информации, но и самым популярным местом распространения неологизмов. Общеизвестно, что лексической особенностью языка прессы является динамизм любого языка. В массмедийном пространстве находят свое отражение стремительные процессы жизни языкового организма общества, такие как инновации, поскольку информативность и новизна представляют собой основные функции СМИ.

На наш взгляд, для преодоления трудностей при переводе английских неологизмов из экономической сферы может быть применен междисциплинарный подход в лингвистическом образовании, решающий собственно языковые проблемы в единстве с профессиональными (экономическими) знаниями. Кроме того, применение этого подхода позволит разрешить проблему взаимосвязанного и согласованного формирования коммуникативной (лингвистической) и профессиональной компетенций.

В рассматриваемых примерах неологизмы представляют собой:

– новое значение существующих слов, например, **de-influencing** – деинфлюенсинг. Если раньше данное слово означало «уменьшение влияния лидеров мнений», то в связи с появлением нового тренда, суть которого в том, что блогеры в социальных сетях отговаривают своих подписчиков что-то покупать, оно приобрело такое значение, как «практика отговаривания людей от покупки определенных продуктов или поощрения людей к сокращению потребления материальных благ, особенно через социальные сети». Пример использования: «After years of influencers pushing cosmetics, clothes, personal tech and supplements to the masses, a rising cohort is taking a different tack: telling people what not to buy. They're calling it "de-influencing" (The Wall Street Journal, Feb 02nd, 2023). – «После многих лет продвижения инфлюенсерами косметики, одежды, личной техники и пищевых добавок в массы, растущая когорта выбирает другой подход: говорит людям, чего не покупать. Они называют это «деинфлюенсингом».

– Полностью новое слово, например, **resenteeism** (The Globe and mail, Nov 07th 2023). «Ресентеизм» – термин, описывающий сотрудников, которые остаются на своей работе, несмотря на внешнее недовольство, потому что не думают, что где-то есть лучшие возможности. В журнале Forbes предлагают решения данной проблемы: «…what are the solutions to something like resenteeism? Depending on the advice you read, the solutions could include giving people a greater sense of purpose in their work, more meaningful recognition, deeper employee communication, and solving the roadblocks that can make work demoralizing» (Forbes, Jun 30th 2023). – «…каковы решения такой проблемы, как ресентеизм? В зависимости от совета, который вы прочитали, решения могут включать в себя предоставление людям большего ощущения цели в их работе, более значимое признание, более

тесное общение между сотрудниками и устранение препятствий, которые могут дезорганизовать работу».

Еще одним новым словом является неологизм **funflation** (фанфляция – сочетание слов «fun» (веселье) и «inflation» (инфляция), явление, когда во времена инфляции и повсеместного роста цен люди тратят много денег на различные виды развлечений). Пример использования: «Ticket prices for live entertainment events, from Taylor Swift concerts to National Football League games and high-season Disney theme-park visits, rose at a startling rate this year, triggering a phenomenon that analysts have dubbed “funflation.”» (The Wall Street Journal, Oct 17th, 2023). – «Цены на билеты на развлекательные мероприятия, от концертов Тейлор Свифт до игр Национальной футбольной лиги и посещения тематических парков Диснея, в разгар сезона в этом году выросли с поразительной скоростью, вызвав явление, которое аналитики назвали «фанфляцией».

– Новое сочетание существующих слов, например, **copycat layoffs**. “Copycat layoffs” is the idea that companies are being influenced by one another as they cut jobs. Many companies are reportedly expected to announce more layoffs due to financial uncertainty and declining revenues; others may likely conduct “copycat layoffs” (BBC, Feb 22nd, 2023). – «Подражательные увольнения» – идея о том, что компании находятся под влиянием друг друга, сокращая рабочие места. По некоторым данным, ожидается, что многие компании объявят о новых увольнениях из-за финансовой неопределенности и снижения доходов; другие, вероятно, проведут «подражательные увольнения». (Перевод на русский язык здесь и далее выполнен нами – *Д. В.*).

В ходе данного исследования для перевода неологизмов были использованы общепринятые переводческие приемы, такие как:

1. Транскрипция (передача буквами иностранного языка звучания иностранного слова) и транслитерация (передача буквенного состава иностранного слова на языке перевода) [5, с. 159]. Традиционно, выбор переводческой позиции касательно названий фирм, компаний, географических названий и т. д. падает на этот приём. Мы использовали данный прием для перевода неологизма **bleisure** (от англ. business и leisure) – нового тренда на смешивание деловых и личных поездок. Типичная поездка в формате «блейжэ» означает, что работник может совместить командировку с путешествием в форме мини-отпуска с возможностью остаться в новом городе на выходные, взять на время поездки с собой семью. Пример использования: «Bleisure trips are also an excellent way to take a break from everyday routines, especially if you rarely get away due to hectic schedules and life commitments». – «Путешествие в формате «блейжэ» также является отличным способом отдохнуть от повседневной рутины, особенно если вы редко уезжаете из-за напряженного графика и жизненных обязательств» (The Travel Daily, Oct 02nd 2023).

2. Калькирование. Данный прием использует перевод составных частей слова или словосочетания соответствующими элементами переводящего языка с последующим объединением в единое целое переведенных частей без каких-либо изменений [5, с. 160], например, **talent retention** («удержание талантов»). Следует отметить, что данное словосочетание нашло свое отражение в статьях экономической тематики СМИ в связи с появившейся тенденцией после пандемии, когда возросло давление на менеджеров по найму и специалистов по кадрам. По мере того, как работодатели начали переоценивать свои ожидания относительно того, что они хотят дать своей работе, по сравнению с тем, что они ожидают взамен, и когда среди работников начались увольнения по собственному желанию, поиск новых способов удержать таланты, которые способствуют успешной работе компании, стал новым вызовом. Так, заголовок статьи в американском деловом журнале Forbes гласит: «Talent Retention is Not One-Size-Fits-All» (Forbes, Apr 15th 2022). – «Удержание талантов не является универсальным решением».

3. Поиск слова или словосочетания, имеющих полное соответствие в другом языке (эквивалента). Перевод с английского на русский язык наметившихся в последнее время новых трендов в глобальной экономике может быть сделан соответствующими эквивалентами, полностью объясняющими значение иноязычного слова. В качестве примера данного переводческого приема можно привести *quiet hiring*, который так и переводится как «тихий найм». Под *тихим наймом* понимается секретная стратегия, которую некоторые компании используют для заполнения новых должностей без увеличения численности персонала, вероятно, для борьбы с инфляцией. Поэтому вместо того, чтобы нанимать кого-то нового, они задействуют внутренние таланты, обучая существующих сотрудников новым навыкам или переводя их на другие роли. Это спорная практика, поскольку обычно ее рассматривают как способ обойти оплату труда сотрудников. Пример использования: «It makes quiet hiring an attractive option for companies looking to reduce recruitment costs and time-to-hire» (Forbes, Apr 18th 2023). – «Это делает тихий найм привлекательным вариантом для компаний, стремящихся сократить затраты на подбор персонала и время найма».

4. Описательный перевод или передача значения слова с английского на русский язык с использованием частично популярного объяснения, лексической трансформации единиц ИЯ и преобразования формы слова или словосочетания, вплоть до ее полной замены для адекватной передачи значения [5, с. 165]. С учетом этого становится понятным, почему перевод словосочетания **social capital**, предложенный в словарях, отличается от перевода, выполненного переводчиком. В словаре данное словосочетание переводится как «социальный капитал», а в современном экономическом дискурсе СМИ присутствует его новое значение – «способность людей работать вместе для достижения общей цели, обмениваться идеями, объединяться в сети и создавать личные контакты». Пример использования: «Social capital refers to networks and ties, which deliver support, information, and trust for the members» (The Daily Monitor, Sep 16th 2022). – «Социальный капитал относится к сетям и связям, которые обеспечивают поддержку, информацию и доверие участников».

В заключение отметим, что для осуществления адекватного перевода английских неологизмов экономической тематики переводчикам важно не только применять соответствующие переводческие приёмы, но и иметь фоновые экономические знания с учетом анализа текущей социально-экономической и политической обстановки в стране. Конкретные примеры экономических неологизмов из англоязычных СМИ свидетельствуют об интенсификации процессов развития лексической подсистемы английского языка на современном этапе, которые должны быть учтены в качестве прикладного и дидактического потенциала в исследованиях как лингвистов, так и экономистов.

Библиографический список

1. Бенвенист Э. *Общая лингвистика*. Москва: Прогресс, 1974.
2. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка:* в 4 т. Москва, 1935–1940; Т. 4. Available at: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/14/us252504.htm?cmd=0&istext=1
3. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный.* Москва: Русский язык, 2000.
4. Попова Т.В. *Русская неология и неография*. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2005.
5. Комиссаров В.Н. *Современное переводоведение*: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002.

References

1. Benvenist `E. *Obschaya lingvistika*. Moskva: Progress, 1974.
2. Ushakov D.N. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka:* v 4 t. Moskva, 1935-1940; T. 4. Available at: http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/14/us252504.htm?cmd=0&istext=1
3. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj.* Moskva: Russkij yazyk, 2000.
4. Popova T.V. *Russkaya neologiya i neografiya*. Ekaterinburg: UGTU-UPI, 2005.
5. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: `ETS, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.01.24

УДК 811.16. 811.558 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-498-501

***Gilmanova L.R.**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: saitbaba.put@yandex.ru*

FUNCTIONS OF YOUTH SLANG IN CHINESE, RUSSIAN AND BASHKIR LANGUAGES. The article reveals peculiarities of functioning of slang in the Chinese, Russian and Bashkir languages, reveals a problem of identifying the function of slangisms. In addition, comparative analysis of slang is given based on the material of three languages. In the age of high technology, the use of slang in communication is a necessity, not only in social networks, but also in real life. Nowadays in modern linguistics, the study of slang is one of the priorities. Using the example of Chinese, Russian and Bashkir languages, the main functions of slang were analyzed. They are the following: a time-saving function; cognitive function; communicative function; esoteric function; emotional-expressive function; esoteric function; function of creative self-expression; evaluation function. According to the functions, examples of slangisms from Chinese, Russian and Bashkir languages were given. The main characteristics of the examples given were studied, and the scope of their application was established. The article also discussed the concepts of slang and youth slang.

Key words: **youth slang, functions of slang, Chinese language, Russian language, Bashkir language, jargon**

***Л.Р. Гильманова**, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: saitbaba.put@yandex.ru*

ФУНКЦИИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В КИТАЙСКОМ, РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ

Данная статья посвящена особенностям функционирования сленга в китайском, русском и башкирском языках. Раскрывается проблема выявления функции сленгизмов, а также дается их сопоставительный анализ на материале указанных языков. В век высоких технологий применение сленга в общении является необходимостью не только в социальных сетях, но и в реальной жизни. На данный момент изучение сленга является одной из приоритетных задач в современной лингвистике. На примере китайского, русского и башкирского языков были определены основные функции сленга: это функция экономии времени; когнитивная; коммуникативная; эзотерическая; эмоционально-экспрессивная функции; функция творческого самовыражения; оценочная функция. В соответствии с вышеназванными функциями были приведены примеры сленгизмов из китайского, русского и башкирского языков. Изучены главные характеристики приведенных примеров, а также установлена область их применения. В статье также были рассмотрены понятия «сленг» и «молодежный сленг».

Ключевые слова: **молодежный сленг, функции сленга, китайский язык, русский язык, башкирский язык, жаргон**

В современных реалиях стали наблюдаться изменения, связанные с преобразованием лингвокультурной ситуации в мире. Также участились и ускорились процессы языкового развития лексической системы. Под влиянием таких явлений началось активное заимствование слов, нарушились речевые нормы, более активно жаргонизировалась речь, началось смешивание речевых стилей и активное использование нелитературных единиц в речи.

Подтверждением тому служат такие изменения в языках, как появление большого количества новых слов, а также исчезновение многих устаревших форм. Довольно часто можно встретить использование в речи таких явлений, как жаргонизмы, профессионализмы, молодежный сленг, арготизмы.

Язык стал сочетать в себе прежде несочетаемые элементы. Лингвисты дали название этому феномену *языковая революция* [1]. Данное явление наибольшее влияние оказало на молодое поколение – самый социально активный слой общества.

Целью данной статьи является выявление и описание функциональных особенностей молодежного сленга в китайском, русском и башкирском языках.

При изучении данной темы были поставлены такие задачи, как:

1. Проанализировать понятие “сленг”.

2. Изучить специфику функционирования молодежного сленга в китайском, русском и башкирском языках.

3. В соответствии с обозначенными функциями подкрепить примерами особенности молодежного сленга в вышеназванных языках.

Анализ молодежного сленга на материале трех (русского, китайского и башкирского) языков до сих пор не являлся объектом специального рассмотрения. Этим и определяется актуальность исследования.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринимается попытка проанализировать функции молодежного сленга в разрезе русского, китайского и башкирского языков с учетом их отличительных и общих черт.

Методы, применяемые в ходе исследования: лингвистическое описание (сравнение, наблюдение, обобщение), словообразовательный анализ (осмысление способа образования сленговых единиц), а также историко-этимологический метод.

В настоящий момент существует огромное количество определений термина «сленг». Но наиболее емкими можно считать две дефиниции [2]:

1. Язык социально или профессионально обособленной группы в противоположность литературному языку.

2. Вариант разговорного языка (в том числе экспрессивно окрашенные элементы языка), который не совпадает с нормой литературного языка.

В данной статье рассматривается лишь молодежный сленг. Молодежный сленг имеет такие особенности, как «оригинальность, новизна, краткость, образность и остроумие». Язык молодежи помогает воспринимать многие вещи с юмором, получать «эмоциональную разрядку» [3].

Затрагивая молодежный сленг, важно отметить некоторые его составляющие части:

1) жаргонизмы;

2) вульгаризмы, ругательства и запретные слова;

3) профессионализмы;

4) случайно образованные слова, возникшие с помощью литературных ассоциаций.

Все сленговые единицы можно разделить на группы. Наиболее полной и подходящей будет разделение на две группы: общий сленг и специальный сленг. В общий сленг можно включить общепринятые и общепонятные слова, которые часто употребляются в разговорной речи. Данного вида слова обычно идут с эмоционально-оценочной окраской и к тому же выступают как синоним к литературным словам и словосочетаниям [4]. Спецификой специального сленга является то, что он в себе содержит узконаправленные слова и выражения, которые принадлежат тому или иному профессиональному или групповому жаргону [5]. Исходя из вышеперечисленных высказываний, можно сказать, что молодежный сленг является разновидностью общего сленга.

Наличие фамильярно окрашенной лексики в речи – это главная отличительная черта языка молодежи от нормативной речи. Сленг в разговоре используется для достижения большого количества целей (например, цель – выразить свое эмоциональное состояние слушателю). По мнению М.М. Маковского, сленг характеризуется широким диапазоном «комбинаторики различных (положительных и отрицательных) условий организации языковых элементов и их свойств, возможностей их совместимости или несовместимости, пересечения, разложения, замещения, наложения и перегруппировки, а также порядка следования языковых единиц, их признаков и связей, включения в систему или исключения из нее. Именно комбинаторные процессы в сленге нередко обусловливают самые «неожиданные» значения и функции одной и той же словоформы» [6]. Из этого можно сделать вывод, что функции сленга многообразны.

В ходе исследования было выявлено, что у лингвистов на данный момент нет единой точки зрения относительно количества функций молодежного сленга.

Общепринято выделять семь функций молодежного сленга: функция экономии времени; когнитивная функция; коммуникативная функция; эзотерическая функция; эмоционально-экспрессивная функция; функция творческого самовыражения; оценочная функция [7]. Следует отметить, что вышеперечисленные функции присущи неродственным языкам.

Сленг в той или иной степени характеризуется депрециативностью и доминированием репрезентативной функции. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Рассмотрим функцию экономии времени. Данная функция реализуется с помощью таких языковых средств, как аббревиация, сокращение и усечение. К примеру, в русском и китайском языках есть такие сленгизмы, как:

рил – от слова «реально»;

ИМХО – пришло от анг. «in my humble opinion» – IMHO («по моему скромному мнению»). В основном используется в переписке в мессенджерах;

СПС – сокращение от слова «спасибо». Традиционно встречается в переписке в мессенджерах;

tnnd – 他奶奶的 (ругательное слово «твою бабушку»). В основном используется в переписке в мессенджерах;

牛8 – 牛比 – круто, классно. Имеет место в переписке в мессенджерах;

S手 – 死手 (убийца);

Mdzz – 妈的智障 (māde zhìzhàng) – больной на голову, недоразвитый. 你是怎样看待有Mdzz的人？– «Как вы относитесь к больным на голову людям?»;

pyq – 朋友圈 (péngyouquān) – Моменты (социальное приложение в WeChat);

В башкирском языке также фигурирует сленг с данной функцией. Однако башкирский язык на данный момент тесно переплетен с русским, поэтому большинство сленговых слов состоят из смеси русского и башкирского языков:

настр юк – означает, что нет настроения;

ай-бай – означает реакцию на какую-то чрезвычайную ситуацию;

есьжы – из русского языка «есть же», говорящий хочет подтвердить какую-либо информацию.

Некоторые сленговые единицы используются для выражения определенного отношения к окружающей среде (нейтрального, положительного или пренебрежительного) – данное явление выполняет эмоционально-экспрессивную функцию. С помощью экспрессивности можно определить отношение говорящего к окружающей среде, а также его эмоциональное состояние. К примеру, можно встретить употребление таких слов в языке, как:

фигня – ерунда, данное слово показывает, что говорящий пренебрежительно относится к чему-либо (напр.: «Это полная фигня. Брось это!»);

что за нафик – обычно данное выражение используется, когда говорящий испытывает очень сильные положительные или отрицательные эмоции (напр.: «Что за нафик, как он мог не прийти сегодня!»);

кринж – чувство неловкости за чужие действия (напр.: «Это кринжовая ситуация»);

酷 – круто, данное слово показывает, что говорящий доволен той или иной ситуацией (напр.: «哎，这个新乐队真是太酷了!» – «Эта новая музыкальная группа такая крутая!»);

棒 – офигенски, круто, данное слово показывает, что говорящий доволен той или иной ситуацией (напр.: «醇香的奶油味，满嘴都是纯奶油，太棒了». – «Свежий сливочный вкус, легко можно сказать, что это цельное молоко, очень круто»);

累觉不爱 (lèi jué bù ài) – обозначает чувство, когда человек очень устал. Досл.: «влюбляться нет больше сил»;

摸鱼 mōyú – делать вид, что работаешь, но на самом деле делать посторонние вещи на работе. Дословно можно перевести как «трогать рыбу», в основном используется в социальных сетях («快乐摸鱼» означает «с радостью отлынивать от работы»);

Ҡыуаһың – означает, что говорящий не уверен в той или иной ситуации: “Кит, ҡыума әле»;

Рахатинизм, полный рахат – чувство полного счастья и умиротворения.

Сленгизмы обязательно содержат коннотативный компонент, и из-за этого эмоциональная окраска зачастую ироническая или же презрительная, то есть оценочная. Оценочная функция – это выражение отношения говорящего к слушателю, какому-либо предмету, человеку. С помощью данной функции выражается точка зрения говорящего человека на мир, раскрывается его мировоззрение. К примеру:

спойлер – означает важную информацию, которая была раскрыта преждевременно. С помощью этого сленга говорящий дает негативную оценку происходящему. Например: «Я нахватался спойлеров к этому фильму». Данное слово приобретено из английского языка, то есть является англицизмом;

– *монетизация* – данное выражение несет в себе негативную оценку, так как в сети Интернет это явление разделяет пользователей на две категории: тех, кто имеет доступ к платному контенту, и тех, кто пользуется только бесплатной информацией;

机器人 – бот, данный сленгизм раньше использовали для характеристики персонажей, которыми управлял искусственный интеллект, однако сейчас еще так называют тех, кто играет в компьютерные игры хуже остальных;

不明觉厉 (bù míng jué lì) – данное выражение используется для того, чтобы показать, что говорящий не совсем осведомлен о ситуации, однако данная ситуация ему нравится. Досл.: “не понимаю, но похоже, что круто”; “не понял, но прикольно”;

社畜 shèchù – офисный раб, скот компании (человек, затрачивающий слишком много усилий на работе, обычно не по своей воле). Дословный перевод – 社 “общество”, 畜 “скот”;

社会青年 shèhuì qīngnián – молодёжь без определённых занятий; безработная молодёжь; молодёжь, занимающаяся плохими делами. В основном данное выражение используется по отношению к мужскому полу, стереотипный представитель данной молодежи одет в модную одежду, использует популярную и дорогую технику, но при этом не имеет денег на проживание;

鸭梨山大 Yā lí shāndà – данное выражение обозначает, что кто-то испытывает большой стресс. Является калькой выражения 压力很大 （Yālì hěn dà), так как слова 鸭梨 и 压力 по своему произношению идентичны, только отличаются тона. Дословный перевод обозначает 鸭梨– груша из провинции Хэбэй; 山大 – большая гора. Выражение в основном использует молодое поколение КНР, можно даже сказать, что оно является частью социальной проблемы, связанной с нехваткой работы, высокими ценами на жилье, большой конкуренцией среди молодых людей. Используя данное выражение, молодые люди показывают, что они находятся под большим психологическим давлением. Пример использования: 鸭梨山大啊，俺想吃软饭。– «Давление настолько большое, что только хочется жить на содержании у богатого человека”;

сайлалып кит – показывает, что говорящий раздражен и не хочет контактировать с кем-либо, не настроен на разговор.

Функция творческого самовыражения является одной из главных функций в молодежном сленге, так как именно молодому поколению присуще нестандартное мышление и стремление использовать лексику, которая отличается от литературного канона. Молодежь изобретает новую лексику и использует ее в своей речи. Это подтверждает художественность сленга. Благодаря этой функции носитель языка может изобретать новую лексику для отдельных групп людей: например, компьютерный сленг, сленг геймеров и так далее. В большей степени при создании нового сленга лежит удачно подобранное остроумное сравнение. Стремление и желание проявить творчество проявляет в языке множество сленговых выражений, которые выступают синонимами. Однако в речи остаются только наиболее остроумные слова и выражения. Это объясняет быструю сменяемость и неустойчивость многих сленговых слов. Например, можно встретить такие слова, как:

тяги – наиболее удобная, странная, «крутая» обувь. Данный сленг произошел сравнительно недавно и стал набирать популярность в социальных сетях. Молодые люди, используя данное слово, начали снимать смешные ролики и записывать песни;

内卷 – данное выражение обозначает тяжелую атмосферу конкуренции, которая пронизывает процесс обучения и работу;

趴平 – отдыхать, лежать на спине;

бишбармачить – заниматься каким-либо делом, которое приносит удовольствие;

зынк – “круто”; “Машина просто в идеальном состоянии, зынк индә”;

теҡә – в значении “круто”; “Теҡә ҡыҙыҡай”;

ғәзизно – чуство воодушевления, радости.

Так как сленг является одним из лексических средств и помогает в межличностном общении, то можно выделить его коммуникативную функцию. С помощью сленга говорящий выражает свои мысли и передает какую-либо информацию, а слушающий воспринимает эту самую информацию, реагирует на нее, при этом меняя свое мировоззрение. Данная функция работает, так как сленг – это система знаков, а знаки необходимы для передачи информации между людьми.

Когнитивная, или же познавательная функция широко реализуется в молодежном сленге. Эта функция проявляется в том, что многие сленговые выражения, помимо передачи информации, несут в себе какую-либо дополнительную информацию, которая отсутствует в стандартных обозначениях, из-за этого происходит репрезентация новых знаний об окружающей среде. Например:

跳槽 tiàocáo – сменить прежнюю работу на новую (в той же отрасли);

摸鱼 mōyú – делать вид, что работаешь, но на самом деле занимаешься посторонним делом на работе;

本本族 běnběnzú – многодипломники (обладатели нескольких дипломов разных учебных заведений или курсов, считающие, что чем больше у человека дипломов, тем больше шансов получить хорошую работу);

хабар – дела. «На сегодня хабаров нет?».

Следующая функция – эзотерическая. Данная функция имеет тесную связь с мировоззренческой функцией. Так как сленг имеет закрытый характер функционирования (в отличие от литературного языка), из-за данной особенности эзотерическая функция реализуется именно в молодежном сленге. Сленговые слова несут в себе чувство братства и солидарности для «своих» и негативное и враждебное отношение к «чужим». Данное явление подтверждается наличием пейоративных сленговых выражений. К тому же такие выражения употребляются в большинстве случаев по отношению к чужим личностям, которые по тем или иным причинам не могут стать частью коллектива. Основным костяком для эзотерической функции является внегрупповой комфортизм. Это означает, что сленг употребляется для сокрытия какого-то намерения или замыслов от чужаков, носитель сленга не использует общепринятое слово, а заменяет его сленгизмом. Кроме того, обычно такой сленг употребляют только внутри группы единомышленников, а за пределами используют литературные слова. Например, внутри молодежных групп часто используют такие слова, как:

поц – недалекий человек, дурак (в воровском жаргоне);

油腻男 yóunìnán – толстяк; неухоженный, полного телосложения мужчина средних лет;

微胖女 wēi pàng nǚ – полноватая девушка;

раднойлар – про людей, которые близки к говорящему, необязательно про родственников; “Килегеҙ мында, раднойлар»;

саламски – приветствие, от слова “Сәләм!” (Привет!).

ҡырыша-мырыша – какое-либо дело, которое говорящий не считает важным. «Һин миңә ҡырыша-мырыша күрһәтеп йөрөмә».

Исходя из вышеуказанного, можно сделать вывод, что сленг представляет собой особый пласт лексики, который включает в себя жаргонизмы, различного рода профессионализмы, аббревиатуры, образные слова, выражения и так далее. Такое многообразие видов сленга влечет за собой большое количество лексических единиц, которые нужно классифицировать для удобства, поэтому все сленгизмы подразделяются на общий и специальный сленги. Данный пласт лексики используется в различных сферах общественной жизни и из-за этого представляет собой живой и динамичный механизм.

Также можно сделать вывод, что функции молодежного сленга в неродственных (в нашем случае – китайском, русском и башкирском) языках в большинстве случаев совпадают. Сленг – это явление не только лингвистическое, но и социальное, и оно в полной мере отражает общественную ситуацию в мире в тот период, в котором употребляется .

В ходе исследования было решено несколько задач, а именно – уточнено место сленга в языке, рассмотрены функции, выполняемые молодежным сленгом, приведены примеры сленга в китайском, русском и башкирском языках, а также обосновано их использование в речи.

Данное исследование позволяет сформулировать представление о функциях молодежного сленга в китайском, русском и башкирском языках. Перспективами исследования является расширение базы молодежного сленга, а также проведение более подробного анализа сленговых выражений. Данное исследование рекомендуется к использованию лингвистическими вузами с изучением восточных языков.

Библиографический список

1. Богачева А.В. Обучение студентов-иностранцев русскому языку и культуре речи при помощи СМИ. *Актуальные проблемы гуманитариев и естественных наук.* 2015; № 10-5: 19–22.
2. Ковалев С.М. *Ежегодник большой советской энциклопедии*. Москва: Советская энциклопедия, 1973.
3. Косякова Я.С., Мазовка А. Особенности современного молодежного сленга. *Молодой ученый*. 2017; № 22.1: 14–16.
4. Арнольд И.В. *Основы научных исследований в лингвистике*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 1991.

5. Гамов А.Н. Сравнительный анализ общего и специального сленга в макросистеме английского просторечия. *Вестник РУДН*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2016; № 1: 151–162.
6. Маковский М.М. *Современный английский сленг: онтология, структура, этимология*. Москва: URSS, 2009.
7. Иванова Г.Р. Функции сленга в речевой деятельности американских студентов. *Когнитивные и коммуникативные аспекты английской лексики*. Москва: МГЛУ, 1990: 127–134.

References

1. Bogacheva A.V. Obuchenie studentov-inostrancev russkomu yazyku i kul'ture rechi pri pomoschi SMI. *Aktual'nye problemy gumanitariev i estestvennyh nauk*. 2015; № 10-5: 19-22.
2. Kovalev S.M. *Ezhegodnik bol'shoj sovetskoj `enciklopedii*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1973.
3. Kosyakova Ya.S., Mazovka A. Osobennosti sovremennogo molodezhnogo slenga. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 22.1: 14-16.
4. Arnol'd I.V. *Osnovy nauchnyh issledovanij v lingvistike*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Gamov A.N. Sravnitel'nyj analiz obschego i special'nogo slenga v makrosisteme anglijskogo prostorechiya. *Vestnik RUDN*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2016; № 1: 151-162.
6. Makovskij M.M. *Sovremennyj anglijskij sleng: ontologiya, struktura, `etimologiya*. Moskva: URSS, 2009.
7. Ivanova G.R. Funkcii slenga v rechevoj deyatel'nosti amerikanskih studentov. *Kognitivnye i kommunikativnye aspekty anglijskoj leksiki*. Moskva: MGLU, 1990: 127-134.

Статья поступила в редакцию 30.11.23

УДК 811.161.1+81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-501-504

Konovalenko Yu.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, The Siberian Institute of Management, Branch of RANEPA (Novosibirsk, Russia), E-mail: jf0303@mail.ru*

METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "TEMPTATION" IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE WORLDVIEWS. The article deals with the analysis of the image component of the concept "Temptation". The material from the National Corpus of the Russian Language and the British National Corpus provided metaphors representing temptation. These metaphors are arranged into groups according to their sources, their cognitive comparative analysis being conducted. 12 common sources of metaphors are distinguished in both languages; 8 other sources characterize only Russian contexts, 2 sources are found only in English. The most widespread metaphor in both languages is "temptation is an enemy", which could prove the idea about internal struggle of a person during moral problems solving. Many metaphors reflect religious basis of temptation referring to Biblical scenes. Such metaphors as "temptation is an illness" and "temptation is devil's intrigues" imply negative attitude of society to people who succumb temptation, thus tackling axiological aspect.

Key words: **metaphorization, source of metaphor, concept, corpus-based linguistics, comparative linguistics, linguistic world view**

***Ю.В. Коноваленко**, канд. филол. наук, доц., Сибирский институт управления – филиала РАНХиГС, г. Новосибирск, E-mail: jf0303@mail.ru*

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ИСКУШЕНИЕ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Статья посвящена анализу фрагмента образной составляющей концепта «Искушение». На материале контекстов из Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса проводится анализ метафор, репрезентирующих лексему искушение. Метафоры группируются по источникам, проводится когнитивный сопоставительный анализ областей-источников, обнаруженных в русских и английских контекстах. В обоих языках выявлено 12 общих источников метафоризации; в русских контекстах встретилось еще 8 источников; только для английских контекстов характерно еще 2 источника метафоризации. Самой распространенной в обоих языках оказалась метафора «искушение – это соперник», свидетельствующая о внутренней борьбе человека при решении моральных дилемм. Многие метафоры отражают религиозный подтекст проблемы искушения, отсылая к библейским сюжетам. Метафоры «искушение – это болезнь», «искушение – это происки дьявола» и подобные описывают негативное отношение социума к людям, поддающимся искушению, таким образом, затрагивая аксиологический аспект.

Ключевые слова: **метафоризация, источник метафоризации, концепт, корпусная лингвистика, сопоставительная лингвистика, языковая картина мира**

Метафоры считаются одним из самых ёмких и ярких способов отображения элементов сознания народа, и исследование метафорической репрезентации концептов может помочь выявить особенности мировоззрения того или иного языкового коллектива. Концепты «Искушение» и «Temptation» являются значимыми для русского и английского народов, и обращение к их сопоставительному изучению позволяет говорить об актуальности данного исследования.

В исследовании ставилась цель сопоставить метафорические репрезентации концептов «Искушение» и «Temptation» в русской и английской языковых картинах мира, подразумевающая решение следующих задач: выявление метафор, связанных с искушением, в контекстах Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса; сравнение выявленных метафор по их принадлежности к группам источников; выявление особенностей сознания русского и английского народа, связанных с концептом «Искушение».

Отсутствие исследований метафорической репрезентации обозначенных концептов и их сопоставлений свидетельствует о научной новизне данной работы.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что, с одной стороны, проводимое в рамках сопоставительной лингвистики оно выявляет существенные черты русского и английского сознания, позволят расставить акценты и приоритеты, важные для этих народов; с другой стороны, проводимое в русле изучения когнитивных метафор оно помогает увидеть глубинные смыслы, сгустками которых являются метафоры, что дает исследователю обширный материал для анализа. Практическая значимость работы заключается в потенциале применения полученных результатов в когнитивной лингвистике, лексикографии, а также смежных науках (социологии, психологии).

Работа проводилась в рамках когнитивной теории метафоры, а также лингвокультурологии, а именно – ее отрасли, занимающейся исследованием культурно значимых концептов на основании языковых данных (Дж. Лакофф, М. Джонсон, А. Вежбицкая, Д. Шён, А. Ченки, З. Кевечеш, В.Н. Телия, Г.Н. Скляревская, Н.Д. Арутюнова и др.) [1–8]. Исследование проводилось на материалах Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса (British National Corpus). При использовании метода сплошной выборки было проанализировано более 1 500 контекстов из Национального корпуса русского языка и столько же контекстов из Британского национального корпуса, относящихся к концу XIX – началу XXI века.

Следует отметить, что, хотя метафоры, относящиеся к морально-волевому дискурсу, исследовались такими учеными, как Н.Н. Каржинская [9], Е.А. Семухина [10] (концепт «грех» в национальных картинах мира), Трубеева Е.В. [11] (метафора грехопадения на материале текстов Священного Писания), однако концепт «Искушение», тесно связанный с концептом «грех», не исследовался когнитивистами, в том числе с точки зрения метафорической репрезентации.

Сгруппируем выявленные метафоры по типам областей-источников. Образная часть концепта «Искушение» реализуется в русской и английской языковых картинах мира в следующих метафорах:

1. Искушение – это **болезнь**: *One more temptation or the start of **recovery**?* (Josipovici G. The Big Glass); *Beyond that it will have authority regarding other issues which is based on other considerations, such as superior expertise, economy of effort, **immunity from temptations** and blackmail.* (Raz J. The Morality of Freedom); *И вот там я уже окончательно **излечилась** и от иллюзий, и **от искушений**, так называемой экзотикой.* (Кожевникова Н.В. Колониальный стиль, 2003); *На этом рукопись – благодарение много видящим и потерявшим терпение небесам! – прекращает свое существование, видать, **зараженная соблазном** рыскать в гроб, там благодатно лежать и оттуда прилежно посматривать.* (Володин В. Напрасные похороны, напрасный покойник (промашка смерти) // «Волга», 2020).

2. Искушение – это **живое существо**: *Too much specialization is bad for systems development; it **feeds the temptation** to get engrossed in technical difficulties and forget about the underlying business needs.* (The Guardian. Electronic edition); *It has, however, brought to the surface a **dormant temptation** evident in even the most illustrious of Mrs. Thatcher's predecessors.* (Brighouse T., Moon B. Managing the National Curriculum); *И, наверное, такой **соблазн** давно **жил** во мне.* (Рекемчук

А.Е. Мамонты (2006)); *Не то чтобы* ***родился соблазн****, но так как-то...* (Геласимов А. Год обмана (2003)).

Прототипом живого существа в данном случае может быть змей-искуситель в рамках библейского сюжета о грехопадении.

3. Соблазн – это **рыболовная принадлежность** (hook, line; сеть, крючок, удочка): *Indeed,* ***the hook*** *as a symbol of deadly temptation has entered the language: addicts, paramours and dupes of all kinds* ***fall hook, line and sinker*** *to the cunning and the dangerous.* (Daily Telegraph. Electronic edition); *It is designed,* ***like a fishing lure****, to catch the audience's eye and yield a rich haul at the box-office.* (Daily Telegraph); *Когда мы веру до конца утратим, Среди мирских* ***соблазнов и сетей****, Последней нас оставит Богоматерь…* (Чертова Р. В память о сыне (к 55-летию со дня рождения Олега Чертова) // «Менестрель», 2013).

4. Соблазн – это **вместилище** (lead into temptation; ввести в искушение): *The bad one* ***leads them into temptation*** *and they believe that the only way that they can get rid of it is to drag it close to danger.* (Grey A. Saigon (1982)); *Как видите, можно точно описать дарвиновский эволюционный механизм, не используя слово «отбор» (дабы не* ***вводить*** *читателя лишний раз* ***в искушение****…).* (Марков А., Наймарк Е. Эволюция. Классические идеи в свете новых открытий (2014)); *Колька смущался перед женщинами, но говорил откровенно: – Жена – это* ***сосуд*** *дьявольский, великий* ***соблазн.*** (Садулаев Г. Бич Божий // «Знамя», 2008).

5. Соблазн – это **место падения** (fall into temptation; впасть в искушение): *Temptation will be your* ***downfall****, Tor, I thought.* (Gibbons A. The Edge); *I think she sometimes* ***falls to the temptation*** *of disarming critics.* (Liddell R. Elizabeth and Ivy); *Фамилия одного из участников этих бесед* ***ввергает в соблазн*** *сравнить их с «Перепиской из двух углов» Вячеслава Иванова и Михаила Гершензона.* (Левченко Я. Читать! // «Однако», 2009).

6. Искушение – это **соперник** (succumb to the temptation; yield to the temptation; искушение победило; бороться с искушением; поддаться искушению): *In* ***succumbing to*** *'the temptation of subjectivism', she recognizes that it becomes impossible to put any distance between oneself and the 'native'…* (Osborne J. An Inside Job); *И искушение* ***победило*** *– слишком уж сильной была обида.* (Пелевин В. S.N.U.F.F.).

7. Соблазн – это **еда** (вкусить соблазн; яблоко как символ искушения): *Mary Ann was still holding the* ***plate of temptation*** *over the table.* (Curtis J.-L. The Forests of the Night (1947)); *Миф о величайшем в истории соблазне – запретном плоде, Адаме и Еве – прописан в Библии, и с тех пор образ «****яблоко= искушение****» остается неизменным.* (10 яблок, которые изменили мир // Кот Шрёдингера, 2016); *Публика из ситцевого отделения повалила на этот крик, а Бегемот отошел от* ***кондитерских соблазнов*** *и запустил лапу в бочку с надписью: «Сельдь керченская отборная», вытащил парочку селедок и проглотил их, выплюнув хвосты.* (Булгаков М.А. Мастер и Маргарита, часть 2 (1929–1940)); *Если ты* ***вкусишь соблазна****, тебе уже труднее будет побороть его.* (Толстой Л.Н. Богу или Маммоне? (1896)). Яблоко, как символ соблазна, так же, как и змей-искуситель, отсылает нас к библейскому сюжету. Искушение может быть сладким и горьким: *'****Temptation has a bitter taste****,' he said, shaking his head.* (Bronte Ch. Jane Eyre); ***Сладкое*** *искушение!* (Васюченко И. Хромые на склоне // «Ковчег», 2014).

8. Искушение – это **опасность**: *Guinness Rogers admitted that 'the Federation may not be so potent a factor as its promoters suppose, and one of its nearest* ***perils*** *may be the* ***temptation*** *to take itself too seriously.* (Goodman B.K. The Nonconformists); *Однако, как всякое искушение, халва* ***таит в себе опасность****: это самая калорийная из всех сладостей.* (Дружинина А. Просто конфетка! // «Семейный доктор», 15.12.2002); *Это большой и* ***опасный соблазн*** *– и многие уже заинтересовались разными этой земли кусками.* (Привалов А. Об опасном соблазне // «Эксперт», 2014).

9. Соблазн – это **магнит**, нечто **притягательное**, **манящее**: *Since the end point can be associated with considerable financial profit to individuals and organisations, the* ***temptation*** *to engage in underhand tactics may be* ***too attractive*** *to ignore.* (Chemistry in Britain); *Хотя было все же одно блистательное место,* ***точка соблазна и притяжения****, свой маленький Париж на проспекте Ленина – сетевой магазин французской косметики «Грив Туше».* (Сахновский И. Девочки с ушками (2015)); *Был период, когда она порвала все свои фотографии и возненавидела свою красоту. Красота – это великий соблазн. Как* ***магнит****, притягивает она к себе любовь, чаще – неразделенную, приносящую страдание.* (Девушка, похожая на ангела (2003) // «Театральная жизнь», 28.04.2003).

10. Искушение – это **путь**, **дорога**: *If you realize that you are especially susceptible at some particular time it is foolish to* ***place yourself*** *directly in* ***temptation's way.*** (Ashcroft J.J. Get Slim and Stay Slim: The Psychology of Weight Control); *Вот так работники пера и микроскопа разбегаются в противоположные стороны: одни следуют туда, куда ведет сложное. медленное и последовательное развитие настоящей науки, а другие – стремясь обскакать стандартный путь науки на хромой козе, катятся* ***по пути соблазна*** *– это и есть дорога в ад.* (Форум: Освободите науку от этики! (2011)).

11. Искушение – это **дьявольские происки**, **хитрость**: *So we share his horror as he observes in himself, experiences almost passively – as if it were happening to someone else – the emergence of the tempting desire to murder Duncan ('suggestion' still had the sense of* ***diabolic temptation****)…* (Vickers B. Returning to Shakespeare (1989)); *This place was like the garden of Eden, she thought whimsically, and she didn't know if the job here was a* ***serpent's temptation*** *or a golden apple.* (Darcy L. A Private Arrangement (1993)); *С этого момента навязчивая мысль о* ***дьявольском искушении*** *не оставляет пациента.* (Кусчуй Непома. Там-машин // «Волга», 2014).

12. Соблазн – это **приманка**, **обман**: *This is to be distinguished from bribing, where the treat is offered up-front or mixed with the meal* ***as a lure to entice*** *the dog to eat.* (Butler K. Dogs Today (2004)); *И ничем его взять нельзя: ни вином, ни деньгами;* ***ни на какую приманку не идет.*** (Тургенев И.С. Бирюк (1848)); *На углу дверь в большой магазин, там всегда столько* ***соблазнительных приманок****: сыр, колбаса, халва.* (Синявская З. Пазлы // «Сибирские огни», 2013)).

Только в русских контекстах встречаются следующие метафоры:

1. Искушение – это **рубеж, грань**: *И вы* ***на грани*** *искушенья?* (Колмогоров А.Г. Мне доставшееся: Семейные хроники Надежды Лухмановой (2012)).

2. Соблазн – это **оружие** (**бомба**): *Если говорить об оперном жанре, с которого весь* ***соблазн сдетонировал****, то сначала надо спросить: а кто в опере в оперном действе главный?* (Соколов М. Смирение и дерзание // «Эксперт», 2015); *Их, как и врачей,* ***бомбардируют соблазнами****, да и зарплата у них тоже, как правило, не шикарная…* (Заговор фармацевтов // «Русский репортер», № 6 (36), 21–28 февраля 2008).

3. Соблазн – это **источник** (**света, звука, зла**): *Храм чаровал поэта и этой историей,* ***озаренной*** *земными* ***соблазнами****, и сочными именами мастеров-строителей – Карпа Губы, Ивана Кузнечика, Семена Полубеса.* (Вирабов И.Н. Андрей Вознесенский (2015)); *Я помню только это* ***ослепляющее*** *и* ***оглушающее*** *красотой,* ***соблазном****, зовущее и недоступное голое тело.* (Селедцов О. Протокол одного собрания. Повесть для театра // «Ковчег», 2014); *Но если это не консьюмеристская импотенция, а потребительский иммунитет, врожденная или благоприобретенная способность не реагировать на соблазн, умение видеть в товаре не* ***источник соблазна****, но лишь способ удовлетворения нужды?* (Калинин И. Человек бездействующий // «Неприкосновенный запас», 2010).

4. Соблазн – это **вода** (жидкость, море, океан): *Ко времени описываемых событий Афанасий Дмитриевич успел выслужить «диплом с гербом на дворянское достоинство», чин майора (по армейской кавалерии) и, состоя в должности адъютанта командира корпуса Внутренней стражи, вел подобающий его положению светский образ жизни со всеми* ***вытекающими из него соблазнами*** *и удовольствиями.* (Колмогоров А.Г. Мне доставшееся: Семейные хроники Надежды Лухмановой (2012)); *Но вряд ли 55-летний действительный статский советник думал о покое в* ***бурлящей*** *богемными* ***соблазнами*** *дорогой столичной жизни, которая очень скоро и внесла свои коррективы в его дальнейшую судьбу…* (Колмогоров А.Г. Мне доставшееся: Семейные хроники Надежды Лухмановой (2012)); *И, наконец, четвертое основное символическое значение храма как корабля, «ковчега спасения» связано с понятием христианского спасения – движения, пути от тьмы к свету с помощью Церкви, несущей верующего, подобно кораблю, сквозь* ***океан*** *греха и* ***соблазна.*** (Флиер А. В круге главном // «Наука и религия», 2011); *Бог не дарит своему избраннику богатства, сколь бы тот ни клал все заработанные деньги в банк под трехсотпроцентный годовой доход, маринует его в нищете и безвестности, ибо слава с богатством* ***ввергают в пучину соблазнов****, и грехи гордыни, алчности и похоти растут в геометрической прогрессии вместе с ростом известности и благосостояния.* (Самсонов С.А. Кислородный предел (2008–2009)).

5. Соблазн – это **воздух**: *Окрест идет интенсивная личная жизнь, воздух* ***дышит соблазном****, но пока непонятно, каким именно – это история обретения своей жизненной ориентации, сладкие муки выбора.* (Кичин В. Кино убивает двух зайцев (2002) // «Известия», 12.04.2002); ***Соблазны****, восторги и яды, мятежность и катастрофизм, философский глобализм и революционность, утонченность, эстетизм и безвкусица, мизантропия и исполненная утопических надежд приверженность искусству – все это было той* ***атмосферой****, в которой он жил, которой* ***дышал*** *и которая казалась столь же вечной и естественной, как атмосфера природная* (Крыщук Н. «Да» и «нет» Николая Пунина // «Звезда», 2002); *Традиции, генетика, профессиональные перегрузки и* ***вихри соблазнов*** *так и подталкивают расслабиться сначала на некоторое время, а потом на всю жизнь.* (Захаров М.А. Театр без вранья (2007)).

6. Искушение – это **семена**: *Изгнать его, убить, уничтожить имя его, истребить друзей его, изгладить память о нем и близких его, ибо он возмутитель города и мятежник;* ***соблазн*** *и смуту* ***сеет*** *он среди юных.* (Кенжеев Б. Из Книги счастья (2007) // «Новый Мир», 2008).

7. Соблазн – это **двигатель**: ***Движет*** *ими великий* ***соблазн*** *творить не тексты, а историю, а поскольку на дворе у нас очередной рубеж веков, то есть традиционное время сближение «литературы и революции», ужо начитаемся.* (Чупринин С. Свободные радикалы // «Знамя», 2003).

8. Соблазн – это **мусор**: *В такой обстановке нужно было много ума и сердца, нужно было обладать пламенной верой, чтобы* ***отмести соблазны*** *знатного происхождения и блестящей мирской карьеры ради духовного поприща.* (Жизнеописание архиепископа Антония (Абашидзе) (2003) // «Журнал Московской патриархии», 24.11.2002).

Только в контекстах из английского корпуса встречаются следующие метафоры:

1. Искушение – это объект, обладающий **массой**: *Some already had their boats fully rigged and ready to go – but the temptation to leave immediately* ***was*** *easily*

outweighed *by the transparency of their predatory motives, and our allegiance to the Keraing and his wife.* (Ring of Fire).

2. Соблазн – это **паутина**: *At the same time were born new heroes and demigods; the Hollywood dream factory, which had already indelibly stamped the character of both North America and Great Britain by the 1940s, began to* ***spin its web of enticement*** *over the whole of popular culture.* (Walker A. Enemy Territory. The Christian Struggle for the Modern World (1987)). В русских контекстах метафора, связанная с паутиной, описывает хитрость, ловушку, которую используют для ловли жертв: *Я не мог надивиться на ту хитрость, с которой она* ***плела*** *вокруг него свою* ***паутину.*** (Пелевин В. S.N.U.F.F. (2011)). Такая хитрость может быть связана с соблазном, но об этом не говорится напрямую.

Помимо лексических характеристик, связанных с метафоризацией искушения, была обнаружена грамматическая особенность. В половине случаев в английских контекстах слово *temptation* вводится при помощи конструкции *there is*, сообщающей лишь о факте существования. Таким образом, в английском языке акцент приходится на констатацию существования соблазна, искушения, в то время как в русских контекстах мы встречаем различные метафоры. Видимо, с большей склонностью русских фокусироваться на образе искушения, чем просто на фиксации факта его существования, связано большее количество метафор в русском языке, описывающих данное явление. Из этого можно заключить, что для русского сознания концепт «Искушение» более значим, чем для англичан. Другим объяснением этого явления может быть рациональное отношение к соблазну в английском сознании и эмоционально окрашенное отношение к искушению, характерное для русского менталитета, которое и проявляется в большем количестве метафор.

Возвращаясь к цели и задачам нашего исследования, сформулируем результаты. Несмотря на вышеизложенную особенность употребления слов, репрезентирующих концепт «Temptation» в английском языке, в контекстах на английском языке упоминаются многочисленные метафоры, описывающие искушение и совпадающие с русскими метафорами по источнику. К числу метафор, встречающихся в контекстах в обоих языках, относятся следующие: искушение – это болезнь, живое существо, рыболовная принадлежность, вместилище, место падения, соперник, еда, опасность, магнит, путь, атрибут дьявола, приманка (обман). В результате анализа данных метафор мы пришли к выводу, что искушение рассматривается русскими и англичанами как отступление от нормы, которое отрицательно оценивается обществом (болезнь, падение, опасность, атрибут дьявола). Однако у жертвы искушения есть выбор: поддаться искушению или побороть его (искушение – это путь, рубеж, магнит, соперник), человеку предоставлен самостоятельный выбор, какой путь избрать (согрешить или не поддаться соблазну). Третья группа метафор (искушение – это рыболовная принадлежность, приманка, атрибут дьявола) позволяет прийти к выводу о том, что искушение – это сила, не зависящая от человека, посланная ему извне (в том числе в качестве испытания). При этом эта посторонняя сила пытается перехитрить человека, являющегося его жертвой. Четвертая группа метафор (искушение – это живое существо (змей), атрибут дьявола, падение, вместилище, еда (яблоко)) отсылает к библейским текстам с сюжетом об искушении Евы и Адама Змеем-искусителем и мотиву грехопадения в результате того, что они поддались соблазну. Наиболее частотной метафорой является метафора «искушение – это соперник», указывающая на внутреннюю борьбу человека со своими желаниями. Таким образом, данный образ важен для анализа морально-волевой сферы (противопоставления «желание» – «обязательства»; «хочу» – «разрешено»). Метафора «искушение – это еда», с одной стороны, отсылает нас к библейскому сюжету, где яблоко является символом искушения, а чревоугодие – это грех; а с другой стороны, чаще всего встречается в секулярных контекстах, связанных с приемом пищи.

Только в русских контекстах встречаются метафоры, связанные с рубежом (гранью). Эта метафора характеризует выбор, перед которым стоит искушаемый человек (перейти рубеж дозволенного, поддавшись желанию, или нет). Метафора «соблазн – это оружие, бомба» связан с метафорой «искушение – это соперник», характеризуя внутреннюю борьбу человека между «хочу» – «разрешено». Однако, в отличие от соперника, которого можно победить, противостоять бомбардировке невозможно. Человек, подвергающийся соблазну, пассивен, а разрушения опустошительны. Метафора «искушение – это источник» (света, звука, зла), а также «искушение – это жидкость, море, океан» отсылает к водной метафоре, которая, с одной стороны, подчеркивает постоянное поступление соблазнов (неиссякаемый источник), с другой стороны, – большое количество искушений (море соблазнов) и опасность погибнуть в пучине соблазнов. Метафора «соблазн – это семена» характеризует происки дьявола, который пытается посеять грешные мысли в душах людей. Тема пахаря, поля, посева и урожая, вероятно, больше характерна для народов, занимающихся сельским хозяйством. Однако эта же тема может проходить в качестве аллегории образования и более широко – религии. Метафора «искушение – это движущая сила» отсылает к активному началу данного явления. «Соблазн – это мусор» характеризует отрицательное отношение социума к искушению.

Для английских контекстов характерны метафоры «искушение – это объект, обладающий некоторой массой» (легкий соблазн), и «соблазн – это паутина». Эти метафоры не встречаются в русских контекстах, однако первая из них характеризует степень воздействия соблазна на человека (сравним: «легко победить соблазн» в русском языке), а вторая связана с метафорой «искушение – это обман» (эта метафора встречается в обоих языках).

Таким образом, в результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что искушение является значимым концептом в языковой картине мира русских и англичан, поскольку оно репрезентируется большим количеством метафор, тем самым доказав, что исследования этого концепта являются актуальными.

Задачи, ставившиеся в исследовании, были решены: выявлены метафоры, репрезентирующие концепт «Искушение» и имеющие одинаковые источники метафоризации в обоих языках (а именно – совпадения были отмечены для 12 источников метафоризации); также были выявлены источники метафоризации, характерные только для русского (8 источников метафоризации) и только для английского языка (2 источника метафоризации); проведен их сопоставительный анализ и выявлены следующие особенности русского и английского сознания, касающиеся искушения.

Оба народа, как правило, отрицательно относятся к искушению, если человек поддается ему. Метафора соперника, являющаяся самой частотной в обоих языках, позволяет отразить двоякую сущность соблазна: человек всегда стоит перед выбором, который он должен сделать самостоятельно (сражаться ли ему с врагом или сдаться: поддаться соблазну и совершить грех, нарушить устои общества, правила и моральные нормы или победить искушение, таким образом, следуя моральным нормам общества). Многие метафоры в обоих языках относятся к библейским сюжетам, что объясняется общей религиозной традицией обеих стран. Для русского языка характерно большее число метафор, в то время как для английского зачастую характерна лишь констатация факта наличия искушения (вводная конструкция there is). Это может свидетельствовать о большей значимости данного явления для русского сознания или о большей эмоциональности в оценке данного явления со стороны русских и большей рациональности – со стороны англичан. Таким образом, цель исследования, заключавшаяся в сопоставлении метафорических репрезентаций концептов «Искушение» и «Temptation» была достигнута.

Подобные результаты были получены впервые, что свидетельствует о научной новизне исследования. В результате сопоставительного анализа метафорических репрезентаций изученных концептов были выявлены черты, являющиеся важными для мировоззрения русских и англичан, что подчеркивает теоретическую значимость данного исследования.

В дальнейшем данное исследование метафорической репрезентации концепта «искушение» может послужить отправной точкой для построения ментального сценария, характеризующего искушение человека, и его сопоставления в русской и английской языковых картинах мира. Также оно может быть развито в сторону сопоставления религиозного и секулярного дискурсов. Результаты проведенного исследования могут быть использованы в социологии, психологии, культурологии и различных областях лингвистики.

Библиографический список

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Wierzbicka A. *Semantics, Culture and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
3. Schön D. *Generative Metaphor: A Perspective on Problem-Setting in Social Policy. Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 1979.
4. Cienki A., Müller C. *Metaphor and gesture*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008.
5. Kövecses Zoltán. A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics*. 2010; № 21 (4): 663–697.
6. Телия В.Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и культурологический аспекты*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
7. Скляревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Наука,1993.
8. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс. *Теория метафоры*. Москва, 1990: 5–32.
9. Карижская Н.Н. *Вербальная реализация концепта «Грех» в русской языковой картине мира*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук, 2010.
10. Семухина Е.А. *Концепт «Грех» в национальных языковых картинах мира*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук, 2008.
11. Трубеева Е.В. *Метафора грехопадения в библейском сюжете (на материале латинского и испанского текстов Священного Писания)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук, 2010.

References

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
2. Wierzbicka A. *Semantics, Culture and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

3. Schön D. *Generative Metaphor: A Perspective on Problem-Setting in Social Policy. Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 1979.
4. Cienki A., Müller C. *Metaphor and gesture*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2008.
5. Kövecses Zoltán. A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics*. 2010; № 21 (4): 663-697.
6. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i kul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.
7. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka,1993.
8. Arutyunova N.D. Metafora i diskurs. *Teoriya metafory*. Moskva, 1990: 5-32.
9. Karizhskaya N.N. *Verbal'naya realizaciya koncepta «Greh» v russkoj yazykovoj kartine mira*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk, 2010.
10. Semuhina E.A. *Koncept «Greh» v nacional'nyh yazykovyh kartinah mira*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk, 2008.
11. Trubeeva E.V. *Metafora grehopadeniya v biblejskom syuzhete (na materiale latinskogo i ispanskogo tekstov Svyaschennogo Pisaniya)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.01.24

УДК 82.01.09 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-504-508

Sharypina T.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Foreign Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: swawa@yandex.ru*
Menshchikova M.K., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: menshikova4@yandex.ru*
Naumchik O.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Literature, Institute of Philology and Journalism, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Nizhni Novgorod, Russia), E-mail: hylda@list.ru*

THE IMPLEMENTATION OF CREATIVE STRATEGIES IN BOARD GAMES-TRAVELOGUES WITHIN STUDYING FOREIGN LITERATURE. The article explores the practical implementation of modern creative strategies within studying foreign literature based on such board games-travelogues as "Ascend to Olympus!" and "Inferno" made by the authors of this work. The description of methodological principles, materials (ancient mythology and literature, Dante's "Divine Comedy"), game rules, emerging associative connections precedes the appeal to the question of game approach in teaching and studying humanities as well as the formation of philosophical-aesthetic foundation of necessity of complex approach to studying world literature. It concludes that one of the central components within making board games-travelogues is emphasizing on precedent-setting phenomena and actualization of national, historical, cultural codes, primarily, of ancient code.
Key words: **board game-travelogue, world literature, antiquity, Dante, cultural code**

Т.А. Шарыпина*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. зарубежной литературы Института филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: swawa@yandex.ru*
М.К. Меньщикова*, д-р филол. наук, доц., проф., Институт филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: menshikova4@yandex.ru*
О.С. Наумчик*, д-р филол. наук, доц., проф., Институт филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: hylda@list.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ КРЕАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В НАСТОЛЬНЫХ ИГРАХ-ТРАВЕЛОГАХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается практическая реализация современных креативных стратегий при изучении зарубежной литературы на примере настольных игр-травелогов «Взойди на Олимп!» и «Inferno», созданных авторами данной работы. Описание методологических принципов, материала (античная мифология и литература, «Божественная комедия» Данте), правил игры, возникающих ассоциативных связей предваряет обращение к вопросу игрового подхода в преподавании и изучении гуманитарных дисциплин, а также формирование философско-эстетического основания необходимости комплексного подхода к изучению мировой литературы. Делается вывод о том, что одним из центральных компонентов при разработке настольных игр-травелогов является выделение прецедентных феноменов и актуализация национальных, исторических, культурных кодов, в первую очередь античного кода.
Ключевые слова: **настольная игра-травелог, мировая литература, античность, Данте, культурный код**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 23-28-00559 «Античный код в проблемном поле русско-немецких театральных взаимосвязей»

Античная культура – колыбель европейской цивилизации и неиссякаемый источник сюжетов для современной литературы, музыки, живописи, кинематографа, компьютерных игр и рекламы, а древнегреческая и древнеримская мифология, столь знакомая, но вместе с тем сохраняющая свою загадочность на протяжении многих тысячелетий представляет собой тот пласт культурного наследия, с которым студенты-гуманитарии знакомятся в первую очередь. Олимпийцы, одновременно справедливые и коварные, жестокие и гуманные, прекрасные и ужасающие; завораживающие гекзаметром поэмы Гомера; заставляющие сердце биться быстрее трагедии Эсхила, Софокла и Еврипида, – всё это вдохновляет человечество тысячелетиями и заставляет покорять вершину за вершиной. В мировой литературе есть круг текстов, которые не теряют своей актуальности и через столетия, обрастая новыми смыслами и становясь отправной точкой для новых исследований и, что важнее, вдохновляя на творческую деятельность.

В основу этой статьи положены результаты осмысления многолетнего опыта преподавания всемирной литературы, прежде всего «Истории античной литературы», на филологическом факультете, а затем в Институте филологии и журналистика Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

Цель статьи − подчеркнуть саму идею преемственности культуры, гуманистических традиций и сам воспитательный момент, заложенный в античном искусстве изначально, и продемонстрировать эффективность изучения литературы с точки зрения игрового подхода. Это определило задачи исследования: обозначить прецедентные феномены мировой словесности, наиболее часто актуализирующиеся в диахроническом срезе культуры, к которым наиболее применимы игровые принципы; обосновать заложенное еще в античности представление о том, как формируется представление о гармонично образованном человеке; суммировать центральные философские, эстетические, психологические представления об игре и основных игровых принципах; презентовать материал разработанных авторами данной статьи интеллектуально-креативных настольных игр. Актуальность статьи определяется рядом факторов: во-первых, междисциплинарным подходом к осмыслению античной мифологии и ключевых текстов мировой словесности (эпохи Античности и Средних веков); во-вторых, выработкой новых креативных игровых форм преподавания и изучения художественных текстов; в-третьих, акцентированием идеи преемственности литературных эпох с научной и воспитательной точек зрения. Научную новизну подчеркивает непосредственно представленный материал разработанных настольных игр и методологические принципы их создания и применения. Теоретическая значимость связана с осмыслением философского и эстетического понимания игры в контексте культуры и формулированием центральных игровых принципов. Практическая значимость является превалирующей, поскольку статья дает непосредственное представление о возможностях и перспективах игрового осмысления феноменов мировой словесности, материал может стать наглядным учебно-методическим пособием с дальнейшей перспективой продолжения создания подобной серии игр.

Древнегреческое слово παιδεία – не просто означало образованность, воспитанность или культуру, это значимая философская (Платон, Аристотель, Исократ [см.: 1−4]), можно сказать, онтологическая категория, которая отличала эллина от варвара, определяла особенности менталитета, модель воспитания и становление самой природы гармоничного человека. Именно греки открывают общезначимые сущностные законы человеческой природы, им впервые удалось понять, что воспитание должно стать сознательным процессом формообразования. Родственное по смыслу древнегреческой категории παιδεία латинское слово humanitas означает «приведение человека к его истинной форме, форме человека как такового» [2, с. 23]. М. Хайдеггер по поводу соотношения и преемствен-

ности этих двух понятий писал: «Отчетливо и под своим именем humanitas впервые была продумана и поставлена как цель в эпоху Римской республики. Homo humanitas тут – римлянин, совершенствующий и облагораживающий ,,римскую добродетель", virtus путем ,,усвоения" перенятой от греков ,,пайдейи", греки тут – греки позднего эллинизма, чья культура преподавалась в философских школах. Так, понятие ,,пайдейя" переводится через humanitas. В Риме мы встречаем первый ,,гуманизм"» [3, с. 196].

Идея преемственности гуманистической, культурной традиции античности, её воспитательного и даже актуально современного значения подчас высвечивается и при изложении, казалось бы, совершенно далекого от классической древности материала. Так, при анализе художественно-документального творчества немецких писателей-антифашистов периода Второй мировой войны становится очевидно, что их публицистика, построенная в жанровых традициях Kurzgeschichte или Kalendergeschichte, по содержанию прочно связана с античными сюжетами, образами, историческими параллелями и реминисценциями. Античный материал, Саламинская, Марафонская битвы, Фермопилы и подвиг 300 спартанцев, параллели с походами Александра Македонского и распадом Римской империи, события греко-персидской войны, образ Нерона и Калигулы были задействованы и хорошо работали в пропагандистских публикациях и радиопередачах. Материал этот был понятен немецким солдатам потому, что, попав, зачастую, на фронт с гимназической скамьи и получив начальные сведения о греко-римской культуре, они неплохо воспринимали этот пропагандистский материал и исторические параллели.

Всё это тем более убеждает, что читать изолированно курс «Античной литературы» на гуманитарных факультетах непродуктивно. Проблемы, мотивы, идеи, впервые поднятые в отдалённую эпоху античности, вечны, обращены к самой природе человека и человеческого общества. В процессе чтения курса античной литературы высветились те узловые темы, на которые следовало обратить большее внимание: древнегреческая и римская мифология, гомеровские эпос, древнегреческая трагедия, новоаттическая комедия и комедии Плавта и Теренция.

Фундамент для анализа такого сквозного среза функционирования античного материала в последующих курсах закладывается уже в первых лекциях, в которых необходимо убедить, что античность не погребена под пеплом веков, но рядом с нами, на различных уровнях нашего существования – от звёздного неба, сокровищ Эрмитажа или Пушкинского музей, созданного отцом Марины Цветаевой, архитектуры петербургских и московских пригородов до каши «Геркулес» или бачка с кипятком «Титан», самолёта «Антей», морской медузы и т. п. Особенно богатый материал дают изобразительно-выразительные средства языка, причём не только на примере зарубежной классики, но и романов И.С. Гончарова и Н.С. Лескова. Оказывается, что без поэтических образов, рожденных античностью, не обходились и они. Этот, на первый взгляд, сумбурный материал никогда не остаётся без отклика у думающих студентов, что обнаруживает себя как во время практических занятий, коллоквиумов, собеседований, так и на экзамене или во время консультаций. Они начинают с иной точки зрения смотреть на привычные, окружающие их реалии.

Темы по мифологии особенно важны в настоящее время. Причём важно не просто заучить олимпийских богов с их функциями, но понять глубинный заложенный в них концентрированный смысл, результат опыта множества поколений людей, далеко не однозначный, но находящийся в вечном процессе становления. Только на этом фундаменте возможен будет разговор о творчестве Томаса Манна или Дж. Джойса, о латиноамериканской литературе, Х.Л. Борхесе, У. Эко. Здесь уже закладывается мостик для разговора о мифотворчестве и мифологизации в последующих литературных курсах и, прежде всего, курса рубежа XIX–XX вв., XX и первой четверти XXI вв., когда сама концепция происхождения античного искусства, его назначения и осмысления становятся местом яростных споров и столкновений не только в академической среде. Доказано и психологически мотивировано, что студенты с большим интересом слушают и воспринимают материал, если в нем содержатся уже известные, знакомые им моменты, так что в курсе по истории всемирной литературы рубежа XIX–XX веков они вспоминают, например, материал о концепции происхождения греческой трагедии Ф. Ницше или об открытиях Г. Шлимана, которые также питали дискуссионное поле научной и творческой интеллигенции не только последней четверти XIX века, но и собственно в XX и XXI столетиях. Кстати, материал о Г. Шлимане и И. Винкельмане, да и биографический материал о Ф. Ницше – прекрасный воспитательный момент, когда можно говорить о беззаветном служении идеи, долгу, призванию.

Несмотря на главенствующее в настоящем времени увлечение наукообразной цифровизацией и компьютерными технологиями, современная словесность не лишена по-прежнему философичности, символизма, интереса к нравственным вопросам и авторскому мифотворчеству. Объяснение столь всеобъемлющего интереса к мифологии следует связать с многозначностью мифологических образов, стимулирующей писателя или философа использовать мифологическое содержание, интерпретируя и трансформируя его в контексте собственных задач, социальных и нравственных проблем соответствующей эпохи, нравственно-этических вопросов иного времени, в нашем случае – рубежа XX и XXI вв. Удивительно, что и в эру торжества так называемой виртуальной реальности, и массовой культуры, пользующейся шаблонными и примитивными мифологическими моделями, культурный опыт прошлого остаётся актуальным в контексте осмысления и использования культурного арсенала прошлого и осмысления подлинных моральных ценностей. В этом контексте важны новые модели как подачи и закрепления сложнейшего концептуального для постижения последующего материала, так и самостоятельной работы и проверки в новых формах интеллектуального квеста, интеллектуальных интерактивных игр.

Термин «игра», как и всё, что связано с осмыслением функций игрового начала в становлении и развитии цивилизации, отличается многозначностью. Философы и мыслители утверждают, что игра старше человека, и элементы игрового поведения присущи высокоразвитым животным. Первые из известных нам размышлений над проблемами гигантской вселенской игры и театрального начала, непременно включающего «режиссера», относятся к античной философии. Ещё у Гераклита игра диалектически осмысливается как онтологическая категория, являя собой прежде всего взаимоотношение человеческого бытия и космоса: «Вечность есть играющее дитя, которое расставляет шашки: царство над миром принадлежит ребенку» [5, с. 51]. Т.А. Апинян отмечает, что ученик Платона – Аристотель, рассуждая о пользе словесных игр для разума, наметил ещё одну продуктивную для будущего психотерапевтическую функцию игры, которая является залогом гармонии между душой и телом [1, с. 21]. В дальнейшем эти значения выделялись практически всеми мыслителями как фундаментальные.

Метафизика игры всегда занимала ведущее место в этико-эстетических и философских теориях немецких мыслителей и писателей, начиная с И. Канта, полагавшего, что именно играя, человек реализует своё творческое отношение к действительности, раскрывая свои потенциальные возможности и способности. Утверждая высокую гражданственность подлинных произведений искусства, Ф. Шиллер вслед за Кантом в соответствии с общей традицией немецкой эстетики сближает категории этического и эстетического и придаёт особый нравственный смысл игре. Так, с его точки зрения, нравственный потенциал, духовные силы того или иного народа вполне отчетливо проявляются именно в момент досуга, во время удовлетворения естественного чувства побуждения к игре.

В ходе исторического развития изменялись функции и роль игры. В Средние века осмысление игры шло менее активно, но она проявлялась в самых разнообразных формах – от куртуазной культуры рыцарства до карнавальной смеховой культуры как воплощения могучей травестирующей и обновляющей силы народной смеховой культуры [2]. Элементы игры активно использовались как в условностях повседневной жизни, так и в художественных произведениях. В эпоху Возрождения определение игры дополнилось гуманистическим и просветительским пафосом. Всем известна надпись, начертанная над входом в театр Шекспира: «Весь мир – театр». Однако в «Похвале глупости» (1508–1509) Эразма Роттердамского ранее почти на целое столетие мысль эта развивается очень интенсивно в русле традиций литературы о глупцах Северного Возрождения: «<…> вся жизнь человеческая есть не иное что, как некая комедия, в которой люди, нацепив личины, играют каждый свою роль, пока хорег не уведет их с просцениума. Хорег этот часто одному и тому же актеру поручает различные роли, так что порфироносный царь внезапно появляется перед нами в виде несчастного раба. В театре все оттенено более резко, но, в сущности, там играют совершенно так же, как в жизни» [6, с. 125].

Игра, осознанная или неосознанная, занимает важное место в жизни человека любого возраста – дети учатся коммуникации и взаимодействию именно в социально ориентированных играх, игра является одним из методов воспитания и образования, она служит самореализации личности, а ролевые и деловые игры помогают скорректировать социальные роли и психологический опыт.

Игра многогранна и безгранична, она развивает, воспитывает, развлекает и дает отдых, но исторически одной из первых ее задач является обучение. Еще Платон, размышляя об основных свойствах игры, отмечал, что игра забавна и несерьезна, она нацелена на удовольствие, и ее цели не выходят за пределы самой игры, однако «играя, можно познавать истину; это особенно касается воспитания детей, которое наиболее успешно, когда совершается именно игровым способом, "играючи"» [7, с. 656]. Подчеркивал философ и образовательные функции, связанные с логическими, словесными или числовыми играми, утверждая, что «обучение, сопряженное с игрой, будет полезно и ничуть не повредит нашему государству» [7, с. 598].

По сути, Платон предвосхитил большую часть биологических и биопсихологических концепций XX века, которые удовольствие от игрового процесса полагали неотъемлемой частью игры (К. Бюлер, Г. Спенсер, Ж. Пиаже и др.), но важен и воспитательно-образовательный момент, который более подробно был развернут в эпоху Возрождения, например, у Ф. Рабле.

Именно к эпохе Возрождения принято возводить формирование игровых методов обучения, хотя еще в Афинах VI–IV веков до н. э. в воспитании и обучении использовались агональные игровые принципы, позволяющие обучающимся состязаться не только в беге, гимнастике и борьбе, но и музыке и словесных спорах. В средневековом образовании также использовалась состязательность при обучении риторике, но подлинной реформе система образования подверглась именно в эпоху Возрождения, когда к игровой системе обучения стали активно призывать Т. Кампанелла и Ф. Рабле. Особенно показательным оказался роман последнего «Гаргантюа и Пантагрюэль», в котором писатель противопоставлял схоластическую средневековую систему, построенную на бездумном зазубривании, и ренессансную систему, призванную воспитать разносторонне развитую личность.

Эти же идеи в XVII–XVIII вв. подхватили Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо, в рамках концепции естественного человека предлагая в качестве педагогических мероприятий не только общественно полезный труд, но и совместные игры и праздники. А в XIX столетии идеи игрового обучения развил немецкий педагог Ф. Фрёбель, создавший концепцию «детского сада» и доказавший, что игра облегчает саму задачу обучения и воспитания детей, так как игра – это та стихия, в которой живет ребенок и которая позволяет ему раскрыть свой внутренний мир. В начале XX века в подобном же русле рассуждал и К. Гроос, указавший на то, что в игре происходит самовоспитание детей, формирование и тренировка как социальных, так и физических навыков, которые необходимы ребенку в будущем, и поэтому так важны детские игры в процессе развития личности.

Важность игры в процессе воспитания и образования доказали экспериментально (например, исследование под руководством психолога и педагога Дж. Брунера), придя к выводам, что творческая игра позволяет обучающимся чувствовать себя более раскрепощенными и проявлять изобретательность. Более того, они лучше воспринимали советы и предложения наставников и решали поставленные задачи более самостоятельно и четко [8].

На данном этапе принципы игрового обучения все интенсивнее внедряются в образовательную практику педагогами и психологами разных стран, преимущества игровых методов не оспариваются и в совокупности с традиционной системой обучения позволяют успешно решать практически все педагогические задачи. В педагогике даже сложился термин *edutainment* [9], подразумевающий обучение через образование, а в отечественной науке используется как калька с английского эдьютейнмент, так и русскоязычные варианты: «игразование», предложенный А.В. Поповым [10], и «креативное образование», используемый М.М. Зиновкиной [11].

Однако, несмотря на различия в терминологии, игровые методы обучения формулируются примерно одинаково, и мы обозначим основные из них:

– игровое обучение представляет собой свободную развивающую деятельность, которая осуществляется учениками на добровольной основе и сопровождается, прежде всего, удовольствием от самого процесса игры, а не стремлением получить поощрение или положительную оценку;

– в соответствии с принципами игры, сформулированными Й. Хейзинга, игра подчиняется системе правил и обособляется от “обыденной” жизни местом действия и продолжительностью, она разыгрывается в определенных границах места и времени, сопровождается эмоциональной напряженностью и приводит к возникновению игровых сообществ [12];

– игровое обучение развивает критическое мышление, так как нестандартные ситуации требуют от студентов навыков анализа и умение принимать решения;

– обучающая игра позволяет проявить творческую и импровизационную инициативность, а эмоциональная окрашенность игры приводит к психологической открытости участников, снижению стресса и повышению уровня удовлетворенности;

– в состязательной игре сочетаются конкурентная борьба и ощущение дружественности и единства, что развивает социальные и коммуникационные навыки;

– при использовании игровых методов обучения повышается уровень запоминания информации, так как у участников игры возникает эмоциональная связь с материалом;

– игровое обучение позволяет расширить контекстуальность при освоении материала, так как игры могут воссоздавать реальные ситуации или предлагать вымышленные сценарии, помогающие лучше понимать и применять информацию.

Таким образом, игровые принципы обучения имеют несомненное преимущество перед стандартным образованием, позволяют вовлечь студентов в процесс активного освоения учебного материала и обеспечивают более высокий уровень знаний обучающихся.

Единой классификации игр, которые используются в педагогике, на данный момент не существует, потому что разные исследователи выделяют театрализованные, дидактические подвижные, сюжетно-ролевые, строительные, деловые, настольные, карточные, компьютерные, групповые, игры-головоломки и прочие виды игр. Однако нередко игра, которая организуется для обучающихся, включает признаки нескольких разновидностей, что позволяет задействовать разный педагогический инструментарий и сделать игровой процесс более эффективным.

Например, элементы ролевой игры дают студентам возможность попробовать себя в роли различных персонажей (включая исторических и легендарных), поставленных в проблемные ситуации. В такой игре развиваются навыки коммуникации, анализа и критического мышления, а также способность принимать решения.

Групповые игры построены на принципе состязания, они нацелены на коллективное выполнение поставленных задач и помогают развивать навыки коммуникации, сотрудничества, командной работы и лидерства. Как и ролевые игры, они способствуют формированию и развитию социальных навыков и укреплению дружеских связей между студентами.

Элементы игры-головоломки требуют синтеза логического и творческого мышления, умения находить нестандартные решения и могут быть представлены в виде головоломок, пазлов, кроссвордов, шарад и прочего, причем обучающимся может быть предложено не только разгадать головоломку, но и сочинить ее, чтобы представить своим соперникам.

И, наконец, одной из важнейших игровых технологий является настольная игра, которая может соединять в себе признаки всех обозначенных выше игр. Ее несомненным преимуществом является наличие наглядного материала (игровая карта, фишки или фигурки, кубики, карточки с заданиями), а благодаря броскам кубика добавляется элемент случайности, который делает игровой процесс более азартным и ставит его в зависимость не только от знаний студентов, но и от их везения.

Как показывает практика, интеллектуально-креативные настольные игры весьма востребованы, так как немалое их количество запатентовано и используется в образовательном процессе – «Робинзон Крузо: Приключения на таинственном острове» [13], «Холмс: Шерлок и Майкрофт» [14], «Д’Артаньян и три мушкетера» [15], «Игра престолов» [16] и многие другие позволяют не только актуализировать знание сюжета, но и попробовать себя в роли одного из ключевых персонажей произведения.

В конце 2022 и в 2023 годах профессорами кафедры зарубежной литературы Института филологии и журналистики О.С Наумчик, М.К. Меньщиковой, Т.А. Шарыпиной в контексте стратегического проекта «Креативная личность», соответствующего целям и задачам программы «Приоритет 2030» Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, связанного с созданием возможностей для самореализации и развития талантов в условиях цифрового общества, были разработаны и прошли апробацию несколько интеллектуальных интерактивных настольных игр-травелогов, посвященных функционированию культурного наследия античности, в том числе в последующих эпохах, прежде всего в Средневековье и Возрождении, – «Взойди на Олимп!» и «Inferno».

Игра «Взойди на Олимп!» базируется в первую очередь на материале античной мифологии, представлениях участников об античной литературе и культуре. Вследствие того, что необходимая для игры база знаний достаточно обширна, игровой путь в ней разбит на две части: первая связана с именем определенного мифологического героя, которое участники получают накануне игры от гейм-мастера (например, Одиссей, Геракл, Беллерофонт, Персей, Тесей, Ахиллес, Гектор), таким образом, эта часть пути является облегченным вхождением в материал, что придает игрокам определенную уверенность в своих силах и возможность внеучебной самостоятельной подготовки. При этом следует помнить, что путь каждого героя так или иначе связан с его происхождением, родом, олимпийскими богами, космогоническими мифами, превращением хаоса в космос, а мифология, в свою очередь, – основа и героического эпоса и драматургии, что приводит к сознательному, а иногда и не всегда осознанному расширению знаний. Изучая мифы, связанные с выпавшим участникам героем, игроки охватывают более значительный материал, изучая взаимосвязи своего персонажа с другими героями и богами. Каждая команда, включающая от 1 до 3 игроков, начинает свой путь из определенной точки на карте – родного города или места, наиболее связанного с доставшимся героем. Уже здесь появляется первое задание: игроки должны самостоятельно найти эту точку отсчета на карте (карты обеих игр разработаны и созданы О.С. Наумчик) и поставить туда фигурку своего героя (роль фишек выполняют игровые фигурки греческих воинов, подписанные именами героев на древнегреческом языке). Карта игры-травелога «Взойди на Олимп!» − адаптированная часть карты Древнего мира с нанесенными на нее ключевыми топосами античной мифологии (Олимп, Дельфы, Итака, Крит, Троя и т. д.). Очередность первого хода определяется проверочным вопросом, выбранным ведущим в случайном порядке из общего банка вопросов: команда, первая правильно на него ответившая, начинает путь, дальнейшая очередность команд идет по порядку – в направлении движения часовой стрелки. Первая часть игры включает по 15 вопросов и заданий на каждого из персонажей, карточки вытягиваются игроками. Большая часть − это вопросы, которые предполагают наличие знаний о своем герое, например, предлагается назвать родителей героя, богов, которые ему покровительствуют, подвиги, которые он совершает. Вопросы, представленные в первой части игры, имеют разные уровни сложности, но достаются игрокам в произвольном порядке. Так, команде «Гектор» может достаться вопрос о том, какая богиня обманывает Гектора во время битвы с Ахиллесом, принимая облик его брата; команде «Одиссей» − назвать растение, данное Одиссею Гермесом с целью избежать чар Цирцеи; команде «Тесей» − пояснить, зачем Тесей спускался в загробный мир, а также чем закончилась эта авантюра; команде «Персей» − назвать имена сестер Медузы Горгоны; команде «Геракл» − какой подвиг Геракла связывает его историю с мифами о Беллерофонте и Персее; команде «Гектор» − как переводится имя Гектора; команде «Ахиллес» − каким образом связаны мифы о Прометее и Ахиллесе; команде «Беллерофонт» − кто такая Сфенебея, какую роль она сыграла в истории Беллерофонта и т. д.

Однако кроме вопросов, связанных с непосредственным знанием мифологии, в игре предполагаются задания, расширяющие культурологический контекст и демонстрирующие глубинную связь античных образов, мотивов и сюжетов со всей последующей историей развития человеческой цивилизации. Например, у всех команд есть задание – узнать своего героя по иллюстрации, здесь участникам предлагаются репродукции картин художников от эпохи Возрождения до XXI века (Боттичелли, Рубенс, Уотерхаус, де Сурбаран и др.), создать девиз героя, который будет соотноситься с его подвигами; подобрать альтернативный арте-

факт и покровителя, причем необязательно из эпохи античности; описать подвиги героя в контексте современности: главное здесь − креативное мышление, умение находить альтернативное решение нестандартных задач. Естественно, что в творческих заданиях не было правильного или неправильного ответа, команды могли получить либо продвижение на одну клетку вперед, либо на две и даже три, в зависимости от удачности и оригинальности ответа. Наиболее сложными была третья группа вопросов, которая предполагала применение определенных навыков и знаний из курса античной литературы к новому материалу. Так, участникам предлагалось охарактеризовать своего героя с помощью «гомеровских» эпитетов, причем можно было вспомнить и использовать примеры из «Илиады» или «Одиссеи» либо придумать собственный, стилистически соотносимый с эпическим текстом и подходящий персонажу, за которого играет команда.

Первая часть игры завершается в Дельфах, куда должны добраться все команды, кто-то раньше, кто-то позже. В Дельфах участников ожидает встреча с Пифией, роль которой обычно выполняют помощники гейм-мастера, студенты старших курсов. Каждая команда должна здесь продемонстрировать свои ораторские навыки и, обратившись к Пифии, просить ее о задании-испытании, которое открывает им дорогу к Олимпу. Задания Пифии связаны с элементами случайности в игре, когда из сосуда вытаскивается жребий (записка с названием подвига, который должна совершить команда, пользуясь способностями и артефактами своего героя). Так, например, Беллерофонту может потребоваться убить Медузу Горгону, а Одиссею – победить Минотавра. После этого испытания герои двигаются по направлению к горе Олимп, взойти на которую и обрести бессмертие среди богов может лишь одна из участвующих команд (иногда возможны исключения, решение принимается гейм-мастером и его помощниками). При достижении первой командой финальной точки – Олимпа – игра прекращается. Во второй части игры используется общий банк вопросов, из которого игроки самостоятельно вынимают карточку: теперь им может попасться любой вопрос по античной мифологии и культуре, а не только касающийся их героя. Например, назовите троянца, ставшего родоначальником римлян; укажите атрибуты Афины, Зевса, Посейдона; назовите богинь судьбы (греческий и римский варианты имен); как наказал Аполлон сатира Марсия, вызвавшего его на музыкальное состязание; где находится родина царевны Медеи; какое животное заменило Ифигению во время жертвоприношения и т. д. Всего в банке 140 вопросов и заданий.

Более разнообразными становятся и творческие задания: например, предположите, не ограничиваясь во времени и пространстве, какой песнью Орфей мог разжалобить Аида; представьте, что вы пишете фэнтези в духе Перси Джексона, модифицируйте или русифицируйте имена 2 мифологических героев; назовите музыкальные произведения или процитируйте строчки песен, где упоминаются античные мифологические персонажи; опознайте миф по ключевым словам: титан, камень, коза; как мотивировать читать античную мифологию (выскажитесь в трёх предложениях); представьте, что вы занимаетесь созданием рекламы, какой бы предмет или услугу вы бы прорекламировали с помощью античной мифологии и др.

Наиболее сложным для участников из 12 игравших в тестовом режиме команд оказалось задание написать несколько строк гекзаметром на античную тему. Кроме собственных знаний и креативного мышления, каждая из команд имела три подсказки: «воззвать к Зевсу» – получить правильный ответ от ведущего и без ущерба передвинуться на следующую клетку; «воззвать к Аиду», при этом команда теряла одного игрока на три хода; и «воззвать к героям», т. е. довериться своим соперникам и получить от них подсказку и, возможно, правильный ответ, бонус в данном случае получала и команда, применившая подсказку, и команда, верно подсказавшая ответ. Интересно, как по-разному применялись игроками подсказки, кто-то тратил их при первых затруднениях, а кто-то просчитывал на несколько ходов вперед, у победителей часто сохранялись подсказки практически до конца игры.

Логическим продолжением игры «Взойди на Олимп!» является игра-травелог «Inferno», в основу которой положен более локальный материал – первая часть «Божественной комедии» Данте. Студентам вполне очевидна взаимосвязь этих двух настольных игр, они прослеживают античные отсылки в тексте Данте, вспоминают, почему именно Вергилий становится проводником героя по Аду. Данная игра имеет некоторые структурные отличия от предыдущей: команда придумывает название самостоятельно, полагаясь на собственную фантазию и чувство юмора, часто намеренно создавая аллюзии с игровым материалом: в трех проведенных играх приняли участие 15 команд, среди которых были такие, как «Ахерон», «Одины», «Гневные котята на 6-м кругу», «Экстрасенсы», «Бесы-загребалы», «Бесстрашная троица», «Картины Босха» и др. Каждая команда уподоблялась герою Данте, который вместе в гейм-мастером – Вергилием – должен был начать свой путь «в сумрачном лесу» в преддверии Ада и пройти по всем его кругам. Каждая команда кидала шестигранный кубик, чтобы определить, на какое количество клеток они перемещаются. Оказавшись на клетке с номером от 1 до 139, команда должна ответить на вопрос или выполнить задание, что давало возможность идти дальше в следующий ход. Клетка 140 имела пять вариантов заданий, одно из них выдается команде гейм-мастером, остальные достаются другим командам. Если команда не может ответить на поставленный вопрос, то она пропускает следующий ход и «размышляет о своих грехах» или может воспользоваться одной из подсказок: «помощь Вергилия» (гейм-мастер даёт правильный ответ и пропускает команду дальше); «помощь Данте» (команда проходит дальше, не получая ответа на тот вопрос, который им был задан)» «помощь грешников» (другие команды или зрители могут дать подсказку). Соответственно игровая карта имеет вид девяти кругов, количество клеток к центру уменьшается, создавая образ «воронки». На карте имеются бонусные клетки, а также клетки с заданиями повышенной сложности, которые, однако, позволяют сократить игрокам путь и при правильном ответе перейти сразу на следующий уровень. С каждой клеткой карты связан определенный вопрос или задание, наиболее простые находятся на первом уровне и затем усложняются по мере приближения к центру. Например, вопросы первого круга выглядят так: какие грехи подразумеваются под тремя животными, которых встречает Данте; назовите произведения Вергилия; что написано на вратах Ада; как называется первый круг; кого Данте помещает в Лимб и т. д.

Среди вопросов после сотой клетки присутствуют уже более сложные, например, такие: за что был наказан царь Немврод, который тоже томится среди гигантов; выражение «Фрукты брата Альбериго» вошли в Италии в поговорку, к нему же отсылает и Данте, изображая инока Альбериго, кто такой инок Альбериго; какого трубадура, известного своими сирвентами, призывающими к распрям и войнам, встречает в Аду Данте; кто такой Бокка дельи Аббати и др.

Подчеркивая преемственность литературной традиции и фундаментальность знаний об античности, значительное место среди вопросов игры занимают те, которые так или иначе соотносятся с античным материалом: например, назовите реки загробного мира (Стикс, Ахерон, Коцит); прослушайте отрывок из «Божественной комедии» и скажите, кто такая и чем прославлена мать Гракхов, которую Данте встречает в Лимбе: «Дочь Цезаря, супруга Коллатина, / И Гракхов мать, и та, чей муж Катон / Поодаль я заметил Саладина…»; кто, в соответствии с античной традицией, перевозит души умерших; кого из мифологических греков и троянцев Данте помещает в Лимб; кого из величайших поэтов древности, кроме Вергилия, встречает Данте в Лимбе; назовите примеры сладострастников из античной мифологии; кто охраняет вход в третий круг Ада (Цербер); что означает название Дит (в древнеримской мифологии Дис (Дит) Патер («Отец Дит») – правитель подземного мира. В шестой книге «Энеиды» Вергилия герой Эней входит в «пустынные залы и пустое царство Дис») и т. д. Таким образом, участники игры реактуализируют остаточные знания по античной культуре, устанавливают взаимосвязи различных литературных и исторических эпох, получают наглядный пример того, как античный материал становится источником для создания нового художественного целого.

Творческие задания «Inferno» построены в целом по тому же принципу, что и в игре «Взойди на Олимп!», игроки должны соотнести собственные знания о литературе, эпохе, эстетических и стилистических принципах теста, ставшего основой игры с нестандартными задачами, выходящими за пределы коннотативного поля представленного материала, например, дайте три совета Данте, отправляющемуся в свое путешествие; выступите в роли «волшебного дарителя» и снабдите Данте в его путешествии любым значимым предметом, появляющемся в последующих эпохах (можно бытовой, волшебный, научный); отправьте в любой круг Ада «Божественной комедии» любого персонажа мировой литературы, кого вы отправите, куда и почему; нарисуйте ребус, в котором будет зашифровано имя персонажа имя персонажа «Божественной комедии» или какой-то ее эпизод; «Божественная комедия» написана терцинами (цепь трехстиший со схемой рифмовки aba bcb cdc ded…), поупражняйтесь в поэтическом искусстве на свободную тему; изобразите в виде «живой картины» один из эпизодов; соберите пазл из разрезанной гравюры Г. Доре и др. В итоге победитель игры определяется не только очередностью достижения финальной клетки, но и итоговым заданием: участникам сообщается, что они достигли кульминационной точки игры и попали в 9 круг Ада, где находится Люцифер. Чтобы покинуть это скорбное место, они должны от лица Данте воззвать к Беатриче, обозначив ее не менее чем семью эпитетами, соответствующими стилю, эпохе и эстетике «Божественной комедии».

В заключение следует отметить особый интерес участников-студентов обеих игр «Взойди на Олимп!» и «Inferno» к подобной форме работы: команды демонстрировали необходимые коммуникационные навыки, тонкое знание нюансов различных мифологических версий, художественных текстов; кто-то творил на глазах зрителей мини-спектакли в спонтанных античных или средневековых декорациях, кто-то предлагал осовремененные версии известных мифов и литературных сюжетов и внедрял древнегреческих богов, героев и средневековых литературных персонажей в жизнь XXI века, кто-то сам с легкостью перевоплощался в того или иного персонажа мифологии, удивляя зрителей актерским и ораторским мастерством.

Таким образом, представленные креативные игры-травелоги имеют в первую очередь практическое и методологическое значение и могут рассматриваться как перспективное начало разработки дальнейшей серии игр, связанных с материалом всемирной литературы более поздних эпох. Данное исследование также демонстрирует, как в игровой форме можно реализовывать междисциплинарный подход в учебной сфере и на практике показать, как в историческом контексте могут функционировать и реализовываться национальные и культурные коды.

Библиографический список

1. *Платон. Аристотель. Пайдейя: восхождение к доблести*. Москва: УРАО, 2003.
2. Йегер В. *Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем)*. Москва: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 1997; Т. 2.
3. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. *Время и бытие*. Москва: Республика, 1993: 192–220.
4. Корнетов Г.Б. Исократ: у истоков риторического идеала образования. *Историко-педагогический журнал*.2013; № 4: 142–175.
5. Гераклит Эфесский *Фрагменты*. Москва: ЕЕ Медиа, 2012.
6. Эразм Роттердамский. *Похвала глупости*. Харьков: Литера Нова, 2017.
7. Платон *Диалоги*. Москва: Рипол-Классик, 2016.
8. Bruner J. Play, thought, and language. *Prospects*: *Quarterly Review of Education*. 1986; 16: 77–83.
9. Дьяконова О.О. Понятие «Эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике. *Сибирский педагогический журнал*. 2012; № 6: 182–185.
10. Попов А.В. *Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй*. Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2006.
11. Зиновкина М.М. Многоуровневое непрерывное креативное образование в школе. *Концепт*. 2012; № 9: 17–31.
12. Хейзинга Й. *Homo Ludens. Человек играющий*. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 2011.
13. *Настольная игра: Робинзон Крузо: Приключения на таинственном острове*. Available at: https://www.mosigra.ru/robinson-kruzo-priklucheniya-na-tainstvennom-ostrove/
14. *Настольная игра: Холмс: Шерлок и Майкрофт*. Available at: https://www.mosigra.ru/holms-sherlok-i-maikroft/
15. *Настольная игра: Д'артаньян и три мушкетера*. Available at: https://www.mosigra.ru/dart-i-3mushket/
16. *Настольная игра: Игра престолов*. Available at: https://www.bgames.ru/product/igra-prestolov-2-e-izdanie-novaya-versiya

References

1. *Platon. Aristotel'. Pajdejya: voshozhdenie k doblesti*. Moskva: URAO, 2003.
2. Jeger V. *Pajdejya. Vospitanie antichnogo greka (`epoha velikih vospitatelej i vospitatel'nyh sistem)*. Moskva: Greko-latinskij kabinet Yu. A. Shichalina, 1997; T. 2.
3. Hajdegger M. Pis'mo o gumanizme. *Vremya i bytie*. Moskva: Respublika, 1993: 192-220.
4. Kornetov G.B. Isokrat: u istokov ritoricheskogo ideala obrazovaniya. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*.2013; № 4: 142-175.
5. Geraklit `Efesskij *Fragmenty*. Moskva: EE Media, 2012.
6. `Erazm Rotterdamskij. *Pohvala gluposti*. Har'kov: Litera Nova, 2017.
7. Platon *Dialogi*. Moskva: Ripol-Klassik, 2016.
8. Vruner J. Play, thought, and language. *Prospects*: *Quarterly Review of Education*. 1986; 16: 77-83.
9. D'yakonova O.O. Ponyatie «`Ed'yutejnment» v zarubezhnoj i otechestvennoj pedagogike. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012; № 6: 182-185.
10. Popov A.V. *Marketingovye igry. Razvlekaj i vlastvuj*. Moskva: Mann, Ivanov, Ferber, 2006.
11. Zinovkina M.M. Mnogourovnevoe nepreryvnoe kreativnoe obrazovanie v shkole. *Koncept*. 2012; № 9: 17-31.
12. Hejzinga J. *Homo Ludens. Chelovek igrayuschij*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Ivana Limbaha, 2011.
13. *Nastol'naya igra: Robinzon Kruzo: Priklyucheniya na tainstvennom ostrove*. Available at: https://www.mosigra.ru/robinson-kruzo-priklucheniya-na-tainstvennom-ostrove/
14. *Nastol'naya igra: Holms: Sherlok i Majkroft*. Available at: https://www.mosigra.ru/holms-sherlok-i-maikroft/
15. *Nastol'naya igra: D'artan'yan i tri mushketera*. Available at: https://www.mosigra.ru/dart-i-3mushket/
16. *Nastol'naya igra: Igra prestolov*. Available at: https://www.bgames.ru/product/igra-prestolov-2-e-izdanie-novaya-versiya

Статья поступила в редакцию 17.01.24

УДК 821.133 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-508-510

***Nuzhnaia T.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: ta_nu@mail.ru*

IDEOLOGY OF CONSUMERISM AS SOCIAL FICTION IN THE STORY OF VERCOR AND CORONEL "QUOTA, OR "SUPPORTERS OF ABUNDANCE"". The article makes research to identify ideology of consumerism and to expose the anti-humanist nature of the cult of things in French literature of the second half of the twentieth century based on the text of the story by the French writers Vercor and Coronel "Quota, or "Supporters of Abundance"". The problem is investigated both through principles of the plot-compositional text organization and character system. Active production and consumption of goods, the constantly changing world of fashion, the penetration of advertising and television into society – all this created the ideology of consumerism. The possible negative consequences of this consumer philosophy worry philosophers and writers. The authors create exaggerated social models in literary texts, trying to highlight the problem of consumer society. Analyzing the consumer society presented in the story of Vercors and Coronel, the researchers state that through a bright and imaginative system of characters, an original concept, principles of plotting and social satire using the example of a fictional society. The authors reveal the ideology of consumerism from the position of impoverishment of the spiritual world of man and his exposure to stereotypes of mass thinking, which is emphasized by the artistic images of the heroes of the story.

Key words: **French literature of XX century, ideology of consumerism, consumer society, Vercor and Coronel**

***Т.В. Нужная**, канд. филол. наук, доц., Российский государственный гидрометеорологический университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: ta_nu@mail.ru*

ИДЕОЛОГИЯ «ВЕЩИЗМА» КАК СОЦИАЛЬНАЯ ФАНТАСТИКА В ПОВЕСТИ ВЕРКОРА И КОРОНЕЛЯ «КВОТА, ИЛИ «СТОРОННИКИ ИЗОБИЛИЯ»»

Статья посвящена выявлению идеологии «вещизма» и разоблачению антигуманистической природы культа вещей во французской литературе второй половины XX века на примере текста повести малоизученных французских писателей Веркора и Коронеля «Квота, или «Сторонники изобилия»». Проблема исследуется как через принципы сюжетно-композиционной организации текста, так и через систему персонажей. Активное производство и потребление товаров, постоянно изменяющийся мир моды, проникновение в социум рекламы и телевидения – все это создало идеологию «вещизма». Возможные негативные последствия этой потребительской философии волнуют современных мыслителей и писателей. Авторы создают утрированные социальные модели в художественных текстах, пытаясь заострить проблему общества потребления. Анализируя потребительское общество, представленное в повести Веркора и Коронеля, можно однозначно констатировать, что через яркую и образную систему персонажей, оригинальный замысел, принципы сюжетосложения и социальную сатиру на примере вымышленного общества авторы раскрывают идеологию «вещизма» с позиции обеднения духовного мира человека и его подверженности стереотипам массового мышления, что подчеркивается художественными образами героев произведения.

Ключевые слова: **французская литература XX века, идеология «вещизма», потребительское общество, Веркор и Коронель**

Во все времена французская литература была особой вехой в мировой культуре. Как культурно-исторический памятник XX века, она освещает важные социальные процессы, происходящие в современном обществе. Коммуникационная революция, научно-технологический прогресс, увеличенный товарооборот, появление развитой системы кредитования, существенное ускорения темпа изменения моды – это черты общества потребления. Проблемы потребительского общества становятся все более и более значимыми и отражаются в современной литературе, что определяет актуальность представленного исследования. К проблемам общества потребления обращались в своих работах известные социологи, антропологи, психологи, философы, писатели: Э. Фромм ««Иметь» или «быть»» [1], «Бегство от свободы. Человек для себя» [2], К. Лаваль «Человек экономический. Эссе о происхождении неолиберализма» [3], Р. Барт «Система моды. Статьи по семиотике культуры» [4], Ж. Бодрийяр «В тени молчаливого большинства, или конец социального» [5], З. Бауман «Глобализация. Последствия для человека и общества» [6], Ф. Джеймиссон «Постмодернизм и общество потребления» [7] и др.

Данная статья посвящена выявлению идеологии «вещизма» и разоблачению антигуманистической природы культа вещей на основе текста повести «Квота, или «Сторонники изобилия»» (1966) малоизвестных французских писателей Веркора и Коронеля, что определяет новизну исследования. Целью данной ра-

боты является изучение феномена «вещизма» через принципы сюжетосложения и образы главных персонажей в романе «Квота, или «Сторонники изобилия»». А также изучение феномена «общества потребления», возникшего во второй половине XX века в индустриально развитых странах и его выражение в художественном тексте.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить литературу, описывающую состояние французского общества второй половины XX века;

2. Проанализировать сюжетно-композиционные особенности повести Веркора и Коронеля «Квота, или «Сторонники изобилия»» и выявить художественные средства, отражающие авторскую концепцию «общества потребления».

3. Проанализировать систему персонажей и выявить те типовые черты героев, которые выражают идеологию «вещизма».

Основные методы исследования: культурно-исторический, биографический и литературоведческий анализ текста. Практическая значимость работы определяется тем, что ее результаты могут прояснить отдельные аспекты развития французской литературы XX века и осветить творчество малоисследованных авторов, что поможет расширить границы отечественного литературоведения.

После второй мировой войны в Европе сформировался новый тип общества. В 60-е–70-е годы во Франции расходы на всевозможные товары и услуги возросли более чем в четыре раза: «Не только изобилие, но и нехватки включены в социальную логику. Господство городской и индустриальной среды привело к новым нехваткам: пространство и время, чистый воздух, зелень, вода, тишина...» [8, с. 83]. Формирование «общества потребления» заняло долгий путь. Его истоки исследователи относят еще к эпохе Средневековья. Например, Фома Аквинский связывал стремление человека к полному удовлетворению чувственных потребностей с возможностью освободиться от них и таким образом сконцентрироваться на служении Богу. Период Возрождения принес еще более глубокую концентрацию на ценностях индивидуализма, поставив человека в центр внимания. С развитием производства в Европе акцент с понятия «потребность» смещается на «потребление». А в XIX веке с появлением новых торговых предприятий: универсальных магазинов, торговых центров, ярмарок, пассажей, галерей и т. п., изменилась и психология потребления. Теперь поход в магазин стал не просто необходимостью приобрести новую вещь взамен испорченной, а стал походить на развлекательное мероприятие, досуг, времяпрепровождение. Этому способствовали и владельцы торговых центров. Они богато украшали витрины, разнообразно декорировали павильоны, периодически меняя антураж (например, Галерея Лафайет, Пассаж в Париже). Так, процесс потребления получил новые этические и эстетические смыслы. Банковская сфера внесла особый вклад в развитие «потребительского общества»: «Доступности товаров и услуг в значительной степени способствовало развитие финансовой сферы экономики в сторону распространения кредитов и иных способов активизации потребления и повышения лояльности клиентов (кэшбэк и другие разновидности бонусных программ, система скидок, безналичная оплата)» [9, с. 294].

Активное производство и потребление товаров, постоянно изменяющийся мир моды, проникновение в социум рекламы и телевидения – все это создало идеологию «вещизма». Термин «вещизм» появился в литературе в 1965 году, он стал известен благодаря французскому писателю Жоржу Переку (1936–1982) и его роману «Вещи» (1965). Это понятие обозначает пристрастие к покупке новых вещей, повышенный интерес к материальным ценностям в ущерб духовным. Феномены «общества потребления» и «вещизма» подвигли разных авторов к созданию социологических, документально-публицистических и художественных произведений.

В 50-е–60-е годы XX века французская писательница Э. Триоле (1896–1970) выпустила трилогию «Нейлоновый век», состоящую из романов «Розы в кредит» (1959), «Луна-парк» (1959) и «Душа» (1963). Это стало первым значимым произведением французской литературы, раскрывающим суть происходящих в обществе перемен. В послевоенный период Европа быстро восстанавливалась, увеличились промышленные и строительные обороты, изменилась система банковского кредитования, рекламная сеть. Именно это сформировало проблему «потребительского общества», массовой погони за благосостоянием в ущерб духовно-нравственному воспитанию общества. Э. Триоле – одна из первых подняла эту значимую тему в художественном творчестве.

Хрестоматийным романом на тему потребительства стал роман «Вещи» французского писателя Жоржа Перека. В изображенной у него «потребительской цивилизации» главными героями становятся даже не люди, а вещи. Все базовые этические принципы человека трансформируются в романе, подстраиваясь под реалии общества потребления. Вещи становятся единственным смыслом существования человека, что приводит к полному искажению таких категорий, как «красота» или «счастье».

В романе Симоны де Бовуар (1908–1986) «Прелестные картинки» (1966) главной темой становится реклама – один из базовых двигателей потребительского общества. Цель рекламы − навязывание людям новых представлений о потребностях, комфортном существовании, красоте и даже искусстве.

Повесть Веркора и Коронеля «Квота, или «Сторонники изобилия»» − это плод их 50-летней дружбы, и в предисловии авторы выражают надежду, что «… поскольку известная часть фантастических измышлений стала ныне былью, то и все остальное приобретает большую правдоподобность, иными словами, то из наших предсказаний, что еще не осуществилось − пусть оно даже не вполне серьёзно, − будет воспринято не просто как вздор, нелепая выдумка, а как нечто вызывающее беспокойство, к чему можно и должно прислушаться» [10, с. 21]. Эта сатирическая повесть отражает их общие страхи по поводу будущего развития современного им общества.

Основным приемом в художественных произведениях на тему «потребительского общества» стал гротеск, что обусловливалось сильным желанием писателей выявить и заострить эту губительную для человеческой личности проблему. Большую роль в их романах сыграло развитие социологической статистики. Именно к ней обращались авторы художественных произведений, воплощая в литературной форме конкретные социальные факты. В середине 60-х годов жанр романа обогащается новыми приемами, заимствованными из психологических и социологических исследований, происходит глубокое проникновение достижений социальных наук в тексты художественных произведений. Это вполне соответствует представлению о том, что «любой художественный метод исторически обусловлен, отражает историческое и национальное мировоззрение и мироощущение, взгляды писателя, его эстетические позиции» [11, с. 5].

Книга Веркора и Коронеля объединяет в себе элементы социальной фантастики и сатиры. Создавая свое вымышленное общество в вымышленном городе, авторы выстраивают собственную модель постижения жизни. Раскрытие идеологии «вещизма» происходит в повести «Квота, или «Сторонники изобилия»» как через принципы сюжетно-композиционной организации текста, так и через систему персонажей.

В повести все рассуждения персонажей о потребностях человека обосновываются лишь биологическими инстинктами. Любой человек стремится к счастью и благополучию, этим и руководствуется главный герой произведения: «Счастье, вписанное огненными буквами в рекламу Канарских островов или солей для ванн, − это абсолютная точка отсчета общества потребления; собственно, это эквивалент спасения» [8, с. 73]. В повести это проходит красной нитью через все рекламные вывески, плакаты, витрины и лозунги. Однако изобилие, которое становится психозом, приносит людям лишь призрачное счастье. Первая движущая сила в человеке – это желание что-то иметь, заведомо не зная, что. Осматривая витрины, человек ищет то, что соответствует его желанию «иметь». Под давлением рекламы главным долгом становится удовлетворение этой потребности несмотря на то, что, возможно, этот товар совсем не нужен, возможно, придется брать кредит, возможно, подобная вещь уже имеется в наличии. Страсть к приобретению лишь усиливается из поколения в поколение. Таким образом, потребность любить возникает до самого объекта любви. Это приводит к желанию создавать больше новых «объектов любви»: производство новых товаров и их реклама усиливает психологическую зависимость от потребления. В силу сложившихся обстоятельств в современном обществе каждый выступает в роли продавца или покупателя: «Любая торговля состоит из цепи обманов: уговоры, улыбки продавца, сам товар, который он предлагает», − замечает главный герой произведения [10, с. 70]. Получается взаимная ложь – это еще одна пружина мотивации к потреблению.

Строгое следование идеологии «вещизма» превращает «общество потребления» в «общество злоупотребления» [10, с. 16]. Вся эта гонка за изобилием доводит человека до всеобщего психоза, что и является центральной темой повести «Квота, или «Сторонники изобилия»». Гонка за изобилием приводит к необычайной рационализации жизни и в дальнейшем становится причиной появления чрезмерно рациональных людей, что в корне противоречит природе человека. Жестокие рамки усиливают психоз и заставляют жить в состоянии постоянного стресса и нервозности. По фантастическому замыслу авторов, в повести людям выделены определенные дни, в которые они обязаны совершать покупки. Заработная плата гражданина напрямую зависит от его покупок. Если покупок становится меньше, то и доход понижается. Эта бешеная гонка за призрачным счастьем и ненужным изобилием повышает нервозность и создает разлад в обществе. У человека отнимается его собственная воля, право выбора. Ему навязывается система потребления, что постепенно превращает людей в автоматы, «машины потребления». На этом строится придуманная Квотой гротескно-утопическая система общественных отношений. Исследовательница этого феномена С.Н. Филюшкина отмечает: «Примитивная сытость, наслаждение ради наслаждения, заемные мысли, постоянное вживание в очередной созданный массовым сознанием стереотип поведения – все это уродует человека» [12, с. 127].

Карикатурные образы и характеры персонажей в повести «Квота, или «Сторонники изобилия»» неслучайны. Каждый из них несет посыл и идею авторов и каждый воплощает определенный социальный слой. Взамен динамики действий в повести доминирует внутреннее действие, акцентируя внимание на умонастроениях героя и его взаимоотношениях с другими персонажами.

Квота – самый неоднозначный и интересный герой, именно он наглядно демонстрирует идею навязанного благополучия. Он человек с невероятным природным обаянием и харизмой, имеющий острый ум и крепкую хватку. Он становится символом нового общества. В этом персонаже совмещены реально существующие тенденции развития социума с гротескным, утрированным до крайности вымыслом авторов: «Возможно, сила Квоты таилась в его ледяном безразличии к людям, в его бесчувственном отношении к ближнему» [10, с. 218].

Антиподом Квоте выступает Флоранс – она отожествляет идейно противостоящую позицию. Она стояла во главе гуманистического протеста ради сохранения духовных и моральных ценностей. Флоранс – молодая и умная девушка, племянница Бретта (человека, чей бизнес Квота поглотил своей корпорацией).

Она независима, не привязана к своей зоне комфорта и дорожит свободой. Ей чужда идеология: «я трачу, следовательно, существую». Девушку пугает, что амбиции Квоты вскоре распространятся на весь мир, не оставив на земле даже оазиса «мирной жизни». Однако и ее терзают сомнения: восхищаться им или бояться? Флоранс прекрасно понимает, что очарование Квоты лишь маска, за которой скрывается его маниакальная сущность: «Ну, как спорить с таким человеком? Он ослеплен своей манией» [10, с. 162]. Его идеи, распространившиеся, словно вирус, заразили жителей страны, превратив их в каторжников.

Бретт – это образ прошлой эпохи, которая была вытеснена и поглощена новой идеологией людей – идеологией потребления. Почти без сопротивления он подчиняется Квоте, и по факту больше не является его партнером, став безвольной марионеткой.

Швейцар Эстебан выступает в роли обычного мещанина с рабской идеологией. Он не пойдет против власти, а будет довольствоваться подачками и существующим положением. Откажется от своих ценностей ради новых, которые ему будут диктовать высшие круги.

Еще один герой повести – священник – наглядно демонстрирует утрированный образ идеального потребителя: он с ног до головы напичкан новомодными товарами, которые не несут особой важности, но слишком соблазнительны, чтобы не купить их. Человек, который должен помочь народу отвратиться от грешной жизни и подать надежду на спасение, сам же и тонет в чревоугодии. Это жестокий посыл авторов: спастись не получится ни у кого. Даже представитель церкви, который, по существу, должен нести людям свет истины, добра и веры, в повести одним из первых погружается в предложенную Квотой гротескную модель рабства потребления.

Персонажи произведения действуют в заданных авторами событийных рядах, что позволяет постепенно раскрыть каждого героя через его поступки. Однако фантастический сюжет позволяет понять, что действия героев не самостоятельны, а навязаны определенными условиями существования. Люди в этой повести представлены лабораторными крысами для эксперимента, который дал результат и заточил их в клетки своих психозов. Даже место действия романа – вымышленный североамериканский город Тагуальпа – походит на вещество, синтезированное в пробирке, для выявления особых признаков и свойств. Ничем не примечательный город – идеальное место для эксперимента. Вымышленные города, острова, деревни и другие замкнутые социальные структуры часто становились пространственными моделями для писателей фантастов, футурологов, социологов, как наиболее удобные формы для создания социального эксперимента или сатирического эффекта (страна «Эльдорадо» в повести Вольтера «Кандид, или Оптимизм», город Макондо в романе «Сто лет одиночества» Г.Г. Маркеса, остров пингвинов в одноименном романе А. Франса, город N-ск в романах русских писателей и др.). Писатели XX века часто используют художественные приемы, ставшие уже известными: «Классические произведения становятся частью развития современной литературы, вписываются в контекст повседневности нашего времени и соответствуют поэтике нового текста» [13, с. 116].

Гротескность и сатира прослеживаются и в интерьере квартир изменившегося Тагуальпа. Три телевизора, шесть холодильников, десяток магнитофонов и несколько роялей умещаются в типичной квартире гражданина этого города. Обилие вещей, которые предназначены для повышения комфорта, начинают его нарушать, как бы парадоксально это ни было. Это ярко видно и на примере нового кабинета Бретта: «Кабинет обили красным дамаском. В полированные панели из экзотического дерева можно было глядеться, как в зеркало. Ковер на полу был настолько пушистым, что шпильки Флоранс уходили в него наполовину» [10, с. 132]. В повести «Квота, или «Сторонники изобилия»» при наличии пристальнейшего внимания к деталям быта и повседневной жизни персонажей интересно практически полное отсутствие описаний природы и взаимодействия с ней героев. А ведь именно «способность понимать природу и взаимодействовать с ней гармонизирует личность и становится свидетельством единства мироздания» [14, с. 124]. Такая нигиляция природных компонентов еще больше концентрирует внимание на доминировании вещественного мира в сознании людей.

К концу повести ситуация накаляется и кажется, что люди уже достигли пика своего безумия, настолько охотно они следуют новой системе Квоты. Ее суть заключается в том, что вещи должны служить минимальное количество времени, дабы человек постоянно нуждался в обновке. Эта система просачивается во все области, вплоть до архитектуры. Что заставляет архитекторов каждый десяток лет (а то и чаще) перестраивать весь город. Чтобы укоренить систему, ее нужно сделать традицией, нажав на определенные точки в человеческой системе вечных ценностей, связать систему с религией, а затем и с семьей. В романе эту функцию выполнил священник, выступавший со своей проповедью по телевизору в прайм-тайм, с подтекстом, что сами постулаты Бога велят жить по нынешней системе и подчинятся ей, именно так гражданин станет праведным и зарезервирует себе место в раю. Священник внушает мысль, что действия властей не подлежат критике, тем самым минимизируя бунт.

Последовательное развитие сюжета приводит к логичной, но малоутешительной кульминации. В итоге люди стали изнашиваться, как и вещи, они устали, их мучает тоска, ранее процветающее общество сводит их с ума. Вирус Квоты душит любовь, убивает живые чувства. Становится понятно, что идеология потребления смогла заменить духовную культуру, мораль, не беря во внимание реальные силы и возможности граждан исполнять свои трудовые обязанности. Заканчивается горькая сатира словами: «Продолжение следует», не оставив намека на развитие альтернативного исхода сюжета. Это воспринимается как приговор, как некое неизбежное пророчество без счастливого конца и показывает отношение авторов к проблеме и ее возможному воплощению.

Так городской образ жизни и урбанизация становятся в повести Веркора и Коронеля «Квота, или «Сторонники изобилия»» фантастически утрированной системой общественного устройства, подчиненного диктатуре моды, рекламы и потребления. Массовое потребительство приобретает символический характер и гиперболизируется до наивысшей точки воображения. Через яркую и образную систему персонажей, оригинальный замысел, принципы сюжетосложения и социальную сатиру на примере вымышленного общества Веркор и Коронель раскрывают идеологию «вещизма» с позиции обеднения духовного мира человека и его подверженности стереотипам массового мышления.

Библиографический список

1. Фромм Э. «*Иметь» или «быть»*. Москва: Издательство АСТ, 2012.
2. Фромм Э. *Бегство от свободы. Человек для себя*. Москва: Издательство АСТ, 2006.
3. Лаваль К. *Человек экономический. Эссе о происхождении неолиберализма*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010.
4. Барт Р. *Система моды. Статьи по семиотике культуры*. Москва: Издательство им. Сабашниковых, 2003.
5. Baudrillard J. *A L'ombre des Majontes Silencieuses, ou la Fin du Social*. Paris: Editions DENOEL, 1982. Перевод с французского Н.В. Суслова. Available at: https://gtmarket.ru/library/articles/125
6. Бауман З. *Глобализация. Последствия для человека и общества*. Москва: Издательство «Весь Мир», 2004.
7. Джеймисон Ф. Постмодернизм и общество потребления. *Логос*. 2000; № 4: 63–77. Available at: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_4/10.htm
8. Бодрийяр Ж. *Общество потребления. Его мифы и структуры*. Москва: Издательство Республика, 2006.
9. Понизовкина И.Ф. Общество потребления в XXI веке: проблемы и перспективы. *Право и практика*. Москва, 2019: 292–298.
10. *Французские повести*. Перевод с французского. Москва: Издательство «Правда», 1984.
11. Нужная Т.В. *История зарубежной литературы XIX века. Романтизм*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Издательство ГПА, 2008.
12. Филюшкина С.Н. *Зарубежная литература XX века: раздумья о человеке*. Воронеж: Издательство Е.А. Болховитинова, 2002.
13. Нужная Т.В., Ковальчук К.В. Миграция классического сюжета (Ш. Перро «Синяя борода») в новейшую французскую литературу XXI века (А. Нотомю «Синяя борода»). *Научный диалог*. 2019; № 2: 116–126.
14. Нужная Т.В. Природные образы в романе Ж. де Сталь «Коринна, или Италия». *Научный диалог*. 2017; № 2: 115–126.

References

1. Fromm `E. «*Imet'» ili «byt'»*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2012.
2. Fromm `E. *Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2006.
3. Laval' K. *Chelovek `ekonomicheskij. `Esse o proishozhdenii neoliberalizma*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010.
4. Bart R. *Sistema mody. Stat'i po semiotike kul'tury*. Moskva: Izdatel'stvo im. Sabashnikovyh, 2003.
5. Baudrillard J. *A L'ombre des Majontes Silencieuses, ou la Fin du Social*. Paris: Editions DENOEL, 1982. Perevod s francuzskogo N.V. Suslova. Available at: https://gtmarket.ru/library/articles/125
6. Bauman Z. *Globalizaciya. Posledstviya dlya cheloveka i obschestva*. Moskva: Izdatel'stvo «Ves' Mir», 2004.
7. Dzhejmison F. Postmodernizm i obschestvo potrebleniya. *Logos*. 2000; № 4: 63-77. Available at: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_4/10.htm
8. Bodrijyar Zh. *Obschestvo potrebleniya. Ego mify i struktury*. Moskva: Izdatel'stvo Respublika, 2006.
9. Ponizovkina I.F. Obschestvo potrebleniya v XXI veke: problemy i perspektivy. *Pravo i praktika*. Moskva, 2019: 292-298.
10. *Francuzskie povesti*. Perevod s francuzskogo. Moskva: Izdatel'stvo «Pravda», 1984.
11. Nuzhnaya T.V. *Istoriya zarubezhnoj literatury XIX veka. Romantizm*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo GPA, 2008.
12. Filyushkina S.N. *Zarubezhnaya literatura XX veka: razdum'ya o cheloveke*. Voronezh: Izdatel'stvo E.A. Bolhovitinova, 2002.
13. Nuzhnaya T.V., Koval'chuk K.V. Migraciya klassicheskogo syuzheta (Sh. Perro «Sinyaya boroda») v novejshuyu francuzskuyu literaturu XXI veka (A. Notomyu «Sinyaya boroda»). *Nauchnyj dialog*. 2019; № 2: 116-126.
14. Nuzhnaya T.V. Prirodnye obrazy v romane Zh. de Stal' «Korinna, ili Italiya». *Nauchnyj dialog*. 2017; № 2: 115-126.

Статья поступила в редакцию 18.01.24

УДК 81.362; 811.512.15; 811.512.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-511-513

***Saaya O.M.**, Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Linguistics Sector, Tuva Institute of Humanitarian and Applied Socio-Economic Research (Kyzyl, Russia), E-mail: yu5bi@mail.ru*
***Tsetsegdari U.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Tuvan Philology and General Linguistics, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: uthetheg@yandex.ru*

VOCAL SYSTEMS OF TUVAN AND MONGOLIAN LANGUAGES. The article analyzes the vocal systems of the Tuvan and Mongolian languages. These languages belong to two different language families: Turkic and Mongolian, but have long cultural, territorial and historical contacts. As a result of the comparative analysis, it was revealed that the inventory of vowel phonemes of these languages differs. According to qualitative and quantitative characteristics, 24 vowel phonemes are represented in the Tuvan language, and 19 phonemes in Mongolian. The number and quality of oppositions in the compared languages also differ. According to the qualitative characteristics in the Tuvan language, 4 pairs of vowels are determined on the basis of a number, on the basis of coarseness-non-coarseness, according to the degree of mouth solution. According to similar signs, 3 pairs of vowels are marked in the Mongolian language. According to quantitative characteristics in the Tuvan language, the opposition is represented by 8 short, 8 long and 8 pharyngalized vowels. In the Mongolian language, the opposition consists of 7 short and 7 long vowels. In addition, the opposition to the short a, a, u, u, e is formed by the diphthongs ay, oy, uy, uy, ey. The distribution of vowels by syllables in Tuvan and Mongolian languages also has differences. In the Tuvan language, all 24 vowel phonemes can be used in monosyllables and the first syllables of polysyllabic words. In the second and subsequent syllables of polysyllabic bases, 12 vowels can be used – all except short and long wide charred vowels. In the Mongolian language, 18 vowel phonemes can be used in monosyllables and the first syllables of polysyllabic words – all except the diphthong oi. In the second and subsequent syllables of polysyllabic bases, 13 vowel phonemes can be used.

Key words: **Tuvan language, Mongolian language, vocalism, vowels, vowel oppositions, vowel distribution**

***О.М. Саая,** канд. филол. наук, вед. науч. сотр. сектора языкознания, Тувинский институт гуманитарных и социально-экономических исследований, г. Кызыл, E-mail: yu5bi@mail.ru*
***У. Цэцэгдарь**, канд. филол. наук, доц., Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: uthetheg@yandex.ru*

ВОКАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ТУВИНСКОГО И МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена анализу вокалических систем тувинского и монгольского языков. Эти языки относятся к двум разным языковым семьям: тюркской и монгольской, но имеют долгие культурно-территориальные и исторические контакты. В результате сравнительного анализа собранного материала выявлено, что инвентарь гласных фонем в этих языках различаются. По качественным и количественным признакам в тувинском языке представлены 24 гласных фонемы, в монгольском – 19 фонем. Количество и качество оппозиций в сравниваемых языках также имеют различия. По квалитативным характеристикам в тувинском языке определены по 4 пары гласных по признаку ряда, по признаку огубленности – неогубленности, по степени раствора рта. По подобным же признакам в монгольском языке отмечены по 3 пары гласных. По квантитативным характеристикам в тувинском языке оппозиция представлена 8 краткими, 8 долгими и 8 фарингализованными гласными. В монгольском языке оппозицию составляют 7 кратких и 7 долгих гласных. Кроме того, оппозицию кратким а, а, у, ү, э составляют дифтонги ай, ой, уй, үй, эй. Дистрибуция гласных по слогам в тувинском и монгольском языках также имеют различия. В тувинском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться все 24 гласных фонемы. Во втором и последующих слогах многосложных основ могут употребляться 12 гласных – все, кроме кратких и долгих широких обугленных гласных. В монгольском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться 18 гласных фонем – все, кроме дифтонга *өй*. Во втором и последующих слогах многосложных основ могут употребляться 13 гласных фонем.

Ключевые слова: **тувинский язык, монгольский язык, вокализм, гласные, оппозиции гласных, дистрибуция гласных**

Звуковой строй тувинского языка, в том числе вокализма, относится к одной из наиболее разработанных разделов тувинского языкознания. В результате исследований многие фонетисты-тувиноведы, тюркологи пришли к выводу о том, что звуковой строй тувинского языка отличается от звукового строя других родственных ему языков. Однако в настоящее время в тувиноведении отсутствуют работы, в которых звуковой строй тувинского языка исследован в сопоставлении с звуковым строем монгольского языка. В частности, нет работ, в которых дается анализ особенностей тувинских гласных в сопоставлении с монгольскими гласными. Подобное исследование актуально для сравнительного, сопоставительного языкознания, для восстановления истории тувинского языка, так как монгольский и тувинский языки являются близко контактными в культурно-территориальном и историческом контекстах. Цель настоящей статьи – сравнительное рассмотрение вокальных систем тувинского и монгольского языков. Задачи: изучить инвентарь гласных фонем тувинского и монгольского языков, а также сравнить распределение гласных этих языков в первых и непервых слогах в словоформах. Научная новизна работы состоит в том, что подобное исследование проводится впервые на материале тувинского и монгольского языков. Теоретическая, практическая значимость работы: результаты данного исследования будут способствовать сравнительно-историческим и сопоставительным исследованиям по тюркским и монгольским языкам, они также могут быть использованы в российских вузах для преподавания курсов по монгольскому языку.

Первым исследователем гласных звуков тувинского языка можно считать В.В. Радлова – в то время, когда он определил сущность тюркского вокализма, выделив в ней 8 фонем – тюркскую восьмёрку гласных [1]. В своем труде, опубликованном в 1982 г., ученый выделяет в тувинском языке следующие гласные: **а, э, о, ө, ы, и, у, ү**, кроме того, он рассматривает основные фонетические закономерности в области тувинского вокализма, в том числе и сингармонизм [2, с. 280–291].

Тувинская вокальная система далее рассмотрена в первой научной грамматике тувинского языка – фундаментальном труде Н.Ф. Катанова, которая явилась результатом его длительной экспедиции в Туву в конце XIX в. Он также выделил краткие и долгие гласные, изучил особенности закона гармонии гласных [3, с. 37], но не заметил фарингализованные гласные.

Наличие и графическое изображение фарингализованных гласных в тувинском языке впервые было определено ламой Лопсан-Чинмитом Монгушом, одним из создателей первых проектов тувинской письменности [4, с. 15]. В 1941 г., в период Тувинской Народной Республики, вышла первая научная статья об этих гласных – особенности фарингализованных гласных аудиовизуальным методом были описаны Лопсаном [5, с. 22–26)].

В 1961 году вышла в свет первая научная грамматика тувинского языка. Ф.Г. Исхаковым и А.А. Пальмбахом детально исследован звуковой состав тувинского языка. Гласные фонемы тувинского языка противопоставлены по дифференциальным признакам ряда, подъема и огубления. В количественном отношении инвентарь гласных фонем составляют 24 гласные: 8 кратких, 8 долгих, 8 фарингализованных [6, с. 13–36].

Первоначальная попытка изучения фонетики монгольского языка – определения состава звуков и их дистрибуции – была предпринята в 1240-х гг. Саджа Бандидой Гунгаажалцаном. Я. Шмидт считается первым западным ученым, который первым исследовал монгольский язык, в том числе монгольскую фонетику. Его труд в 1831 г. был опубликован на немецком, а в 1832 г. – на русском языках. В 1835 г. А. Бобровников в монгольском языке определил 7 гласных и 5 дифтонгов в 1957 г. [7, с. 133–151]. В.М. Наделяев выявил в монгольском языке 25 гласных фонем [8].

Также имеются исследования монгольских ученых, посвященные монгольской вокалической системе: Ц. Дамдинсурэн (1920, 1927, 1957), Б. Ишдорж (1930), Ш. Лувсанвандан (1939), Б. Ринчен (1964), С. Моомоо (1979), Ж. Цолоо (2008), Ж. Надмид, Ж. Санжаа (1993, 2008), М. Базаррагчаа (2005, 2017) [7, с. 158–162], Моомоо С. [9]. В настоящее время также имеются результаты экспериментальных исследований по фонетике: О. Самбуудорж, Ц. Батдорж, Д. Уртнасан, Баярмэнд, Хохоо, Одончимэг [7, с. 163].

Таблица 1

***Характеристики гласных**, **инвентарь гласных фонем**.*
Квалитативные характеристики тувинских гласных

по ряду	гласные заднего ряд гласные переднего ряда	а, о, у, ы э, ө, ү, и
по степени раствора рта	широкие гласные узкие гласные	а, э, о, ө ы, и, у, ү
по признаку огубленности	неогубленные огубленные	а, э, ы, и о, ө, у, ү

По квантитативным характеристикам тувинский вокализм имеет гласные нормальные нормальной длительности – краткие гласные: а, ы, о, у, э, и, ө, ү; долгие гласные: аа, ыы, оо, уу, ээ, ии, өө, үү и фарингализованные гласные: аъ, ыъ, оъ, уъ, эъ, иъ, өъ, үъ.

В качественном отношении в монгольском языке определяются семь гласных (табл. 2):

Таблица 2

по признаку ряда	гласные заднего ряд гласные переднего ряда	а, о, у э, ө, ү, и
по степени раствора рта	широкие средние узкие	а э, о, ө и, ү, ө
по признаку огубленности	неогубленные огубленные	а, э, и о, ө, у, ү

В количественном отношении монгольские гласные делятся на гласные нормальные нормальной длительности – краткие: а, о, у, э, и, ө, ү; долгие аа, оо, уу, ээ, өө, үү, ий [и:]. В вокализме монгольского языка также имеются дифтонги: ай, ой, эй, уй, үй.

В монгольской фонетике также приводятся оппозиции по акустическим параметрам: ударные гласные и редуцированные гласные. В монгольском языке ударение всегда падает на первый слог, поэтому это является сильной позицией, в котором звук наиболее полно реализует свои признаки. Однако редуцированные гласные являются не отдельными фонемами, а лишь аллофонами.

По артикуляционно-акустическим признакам в тувинском языке 8 гласных, в монгольском – 7. В отличие от тувинского языка, где представлены все пары, образующие оппозиции по одному из трех артикулярно-акустических характеристик, в монгольской вокальной системе нет узкого заднерядного [ы]. Однако в графике современного монгольского языка буква **ы** присутствует и пишется в грамматических показателях аккузатива и генетива в твердорядных словах: *ахын* < (Р. п. *ах + ын*) ‘брата’, *охины* < (Р. п. *охин + ы*) ‘дочери’, *даргыг* < (В. п. *дарга + ыг*) ‘начальника’, *аавыг* < (В. п. *аав + ыг*) ‘отца’, *номыг* < (В. п. *ном + ыг*) ‘книгу’, *ажлыг* < (В. п. *ажил + ыг*) ‘работу’. При всем этом звук, выражаемый данной графемой, является вариантом фонемы [и]. Акустические параметры данного звука, которые выявляются слуховым методом, показывают, что в позиции после [х], заднеязычного [г], бокового [л] под влиянием этих согласных реализуется звук [ɪ̈ː] с большей четкостью и длительностью второго компонента. Ж.-О. Свантенссон и др. об этом пишут, что конце предшествующего согласного перед этим гласным обнаруживается некоторый коартикуляционный эффект [10, с. 9]. Таким образом, произносимый в этих позициях звук не соответствует графическому оформлению, вместо него слышится долгий [ии] с призвуком [ы] в начале.

Количество и качество оппозиций

В обоих языках имеется оппозиция по признаку ряда:

тув.: *ат* ‘имя’ – *эт* ‘имущество’, *ос* ‘бурелом’ – *өс* ‘аорта’, *дыш* ‘покой’ – *диш* ‘зуб’, *душ* ‘случай, случайность’ – *дүш* ‘сон’;

монг.: *нар* ‘солнце’ – *нэр* ‘имя’, *од* ‘звезда’ – *өд* ‘перо’, *ус* ‘вода’ – *үс* ‘волосы’.

Также в тувинском и монгольском языках есть противопоставление по признаку огубленности-неогубленности:

тув.: *хар* ‘снег’ – *хор* ‘легко расходуемый’; *сес* ‘восемь’ – *сөс* ‘слово’, *кыр* ‘хребет, грань’ – *кур* ‘пояс’, *сиир* ‘сухожилие’ – *сүүр* ‘пик; острый’;

монг.: *хань* ‘спутник жизни’ – *хонь* ‘овца’, *цэс* ‘меню’ – *цөс* ‘желчь’, *хир* ‘грязь’ – *хүр* ‘обрыв’.

Оппозиция по степени раствора рта:

тув.: *эрик* ‘берег’ – *ирик* ‘гнилой’, *от* ‘огонь’– *ут-* ‘забудь ’, *өт* ‘желчь’ – *үт* ‘ дыра’.

монг.: *эр* ‘мужчина’ – *ир* ‘лезвие’, *ор* ‘кровать’ – *ур* ‘навыки’, *өр*‘ долг’ – *үр* ‘семена’.

Таким образом, фонематическая значимость по квалитативным признакам рассматриваемых гласных подтверждается оппозиционными парами. В тувинском языке это всегда по 4 пары квазиомонимов, в монгольском – 3 пары.

По долготе и краткости гласного:

тув.: *тар* ‘узкий’ – *таар* ‘мешок для процеживания кисло-молочной сыворотки’, *чырык* ‘свет, освещение’ – *чыырык* ‘то, что подложено сбоку’, *сот* ‘шах пешкой’ – *соот* ‘разговоры’, *урук* ‘шесть с арканом для поимки лошади’ – *ууруг* ‘дробный, мелкий’, *сек* ‘падаль’ – *сээк* ‘комар’, *дис* ‘колено’ – *диис* ‘кошка’, *хөглээр* ‘веселиться’ – *хөөглээр* ‘вытеснить, выгнать’, *дүн* ‘ночь’ – *дүүн* ‘вчера’.

монг.: *цас* ‘снег’ – *цаас* ‘бумага’, *тор* ‘пакет’ – *тоор* ‘персик’, *бух* ‘бык’ – *буух* ‘спускаться’, *дэс* ‘очередь’ – *дээс* ‘волосяная верёвка’, *өр* ‘долг’ – *өөр* ‘другой’, *үр* ‘семена’ – *үүр* ‘гнездо’, *хил* ‘граница’ – *хийл* [и:] ‘скрипка’.

В тувинском языке, как отмечалось выше, имеются фарингализованные гласные. Они употребляются в моносиллабах и первых слогах многосложных слов [11, с. 1–42]. Основным признаком для их противопоставления кратким и долгим гласным является наличие глоточного оттенка при их произношении. Иначе говоря, фарингализованность этих гласных имеет фонематическое значение [12; 13]. Это подтверждается наличием следующих оппозиционных пар: *ат* ‘имя’ – *аът* ‘лошадь’, *эт* ‘имущество’ – *эът* ‘мясо’, *от* ‘огонь’ – *оът* ‘трава’, *чүк* ‘направление, сторона света’ – *чүък* ‘груз’, *чөл* ‘правда’– *чөъл* ‘гуща’, *ыт=* ‘отпускать’ – *ыът* (на письме ыт) ‘собака’, *кижи* ‘соболь его’ – *киъжи* (на письме кижи) ‘человек’, *будук* ‘краска’ – *буъдук* (на письме будук) ‘ветка’. Согласно современной орфографии тувинского языка, фарингализованность гласных не указывается на письме. Она обозначается лишь в девяти словах [14].

В монгольском языке такое явление, как фарингализация гласных, отсутствует.

По структуре гласного в монгольском языке имеет оппозиция краткий гласный – дифтонг: ***а-ай:*** *цар* ‘большая деревянная чашка’ – *цайр* ‘цинк’, *хав* ‘собачка, болонка’ – *хайв* ‘искал’, *сар* ‘луна, месяц’ – *сайр* ‘вода’, ***о-ой:*** *ор* ‘кровать’ – *ойр* ‘близко’, *том* ‘большой’ – *тойм* ‘обзор’, ***у-уй:*** *ул* ‘подошва’ –*уйл* ‘действие’, *тул* ‘таймень’ – *туйл* ‘крайность’, ***ү-үй:*** *хүс* ‘пожелай’ – *хүйс* ‘пол’, *сүх* ‘топор’ – *сүйх* ‘длинные серьги’, ***э-эй:*** *эхнэртээ* ‘жене’ – *эхнэртэй* ‘с женой’.

Таким образом, по качественным признакам в тувинском языке выявляются восемь гласных, которые через количественные характеристики выстраиваются в восемь кратких, восемь долгих и восемь фарингализованных – все 24 гласных являются фонематически релевантными. В монгольском языке по артикуляционно-акустическим признакам определяются 7 гласных, и они образуют краткие и долгие пары, к которым добавляются 5 дифтонгов – всего 19 гласных фонем.

Распределение гласных по слогам

В тувинском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться все 24 гласных фонемы: *арга* ‘способ’, *аърга* ‘горный лес’, *аамай* ‘бестолковый ’, *эжик* ‘дверь’, *эъзим* ‘лес, тайга ’, *ээрем* ‘глубокое место’, *от* ‘огонь’- *оък*, ‘пуля’, *оорук*‘ ключица’, *өрге* ‘суслик’ , *өъдек* ‘навоз’, *сөөк* ‘кость’, *чылыг* ‘тепло’, *ыът* ‘собака’, *сыырткыыш* ‘крючок’, *билиг* ‘знание’, *биъжик* ‘письма’, *диис* ‘кошка’, *будук* ‘краска’, *буъдук* ‘ветка’, *тууйбу* ‘кирпич’, *чүк* ‘сторона’, *чүък* ‘груз’, *бүүрек* ‘почка’ (фарингализованные гласные в ряде слов написаны в соответствии с произносительными нормами).

Во втором и последующих слогах многосложных основ могут употребляться 12 гласных: краткие [а], [э], [ы], [и], [у], [ү]: *калбак* ‘ширина’, *эзер* ‘седло’, *кадыргы* ‘хариус’, *кижи* ‘человек’, *кулугур* ‘плут’, *кузүрүм* ‘хвоя’; долгие [аа], [ээ], [ыы], [ии], [уу], [үү]: *харылзаа* ‘отношения’, *эдирээ* ‘зазубренная палка’, *халыын* ‘жар’, *сериин* ‘прохлада’, *доңгуу* ‘чайник’, *үгүлүүт* ‘глупый’ (приведены примеры в пределах неразложимых основах по современному состоянию языка).

Фарингализованные гласные не употребляется в непервых слогах, хотя исследователями выделяется такое явление, как гармония по фарингализованности, заключающееся в том, что под влиянием артикуляции фарингализованных гласных первого слога гласные непервых слогов также подвергаются фарингализации [11]. Также, согласно законам гармонии гласных, в непервых слогах не могут употребляться краткие и долгие широкие огубленные гласные [о] и [ө].

В монгольском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться 18 гласных фонемы – все, кроме дифтонга *өй*: *алим* ‘яблоко ’, *хайр* ‘любовь’, *аадар* ‘ливень’, *эх* ‘мать’, *цээнэ* ‘пион лекарственный’, *хол* ‘далёко’, *нойртой* ‘сонливый’, *хоолой* ‘горло, гортань, *зөв* ‘верно’, *өөх* ‘сало’, *ижил* ‘одинаковый’, *сийлбэр* ‘резьба’, *хурал* ‘собрание’, *уйтгар* ‘грусть’, *уур* ‘гнев’, *үнэр* ‘запах’, *хүйс* ‘пол’ *үүлдэр* ‘порода’.

Во втором и последующих слогах многосложных основ могут употребляться 13 гласных: краткие [а], [э], [о], [ө], [у], [и], за исключением [ү]: *хундага* ‘бокал’, *энэрэл* ‘милосердие’, *оготно* ‘полевая мышь’, *төлөвлөл* ‘планирование’, *дугуйлан* ‘кружок’, *зорилго* ‘цель’; долгие [аа], [ээ], [оо], [өө], [уу], [үү], [ии]: *араатан* ‘хищник’, *шүтээн* ‘святыня’, *ороомол* ‘самокрутка’, *өршөөх* ‘простить’, *гажуу* ‘кривой’, *өгүүлбэр* ‘предложение’, *дэлхий* ‘мир’.

В монгольском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных основ употребляются 18 гласных фонем, в непервых слогах – 13 гласных.

Таким образом, инвентарь гласных фонем тувинского и монгольского языков различаются. В отличие от тувинского языка, где представлены 4 пары (8 гласных), образующие оппозиции по одному из трех артикулярно-акустических характеристик, в монгольской вокальной системе определяются 3 пары (7 гласных), нет узкого заднерядного [ы]. В тувинском языке имеются 24 гласных фонемы – тюркская восьмерка, которая в тувинской вокалической системе распределяется на краткие, долгие и фарингализованные гласные. В монгольском языке по этим же параметрам установлено наличие 19 фонем – семь гласных, которые в монгольской вокалической системе распределены на краткие (7 гласных), долгие (7), дифтонги (5).

Количество и качество оппозиций в сравниваемых языках также имеют различия. По квалитативным характеристикам в тувинском языке определены 4 пары гласных по признаку ряда, 4 пары – по признаку огубленности – неогубленности, 4 пары – по степени раствора рта. По подобным же признакам в монгольском языке отмечены 3 пары гласных по признаку ряда, 3 пары – по признаку огубленности – неогубленности, 3 пары – по степени раствора рта.

По квантитативным характеристикам в тувинском языке оппозиция представлена 8 краткими, 8 долгими и 8 фарингализованными гласными. В монгольском языке оппозицию составляют по 7 кратких и долгих гласных. Кроме того, оппозицию кратким а, а, у, ү, э составляют дифтонги ай, ой, уй, үй, эй.

Дистрибуция гласных по слогам в тувинском и монгольском языках также имеют различия. В тувинском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться все 24 гласных фонемы. Во втором и последую-

щих слогах многосложных основ могут употребляться 12 гласных – все краткие и долгие гласные, кроме широких обугленных [о], [ɵ], [оо]. [ɵɵ]. В монгольском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться 18 гласных фонемы – все, кроме дифтонга *өй*. Во втором и последующих слогах многосложных основ могут употребляться 13 гласных фонем.

Инвентарь гласных фонем тувинского и монгольского языков различается по качественным и количественным признакам: в тувинском языке представлены 24 гласных фонемы, в монгольском – 19 фонем. Дистрибуция гласных по слогам в тувинском и монгольском языках также имеет различия. В тувинском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться все 24 гласных фонемы. Во втором и последующих слогах многосложных основ могут употребляться 12 гласных. В монгольском языке в моносиллабах и первых слогах многосложных слов могут употребляться 18 гласных фонем. Во втором и последующих слогах многосложных основ – 13 гласных фонем.

Библиографический список

1. Радлов В.В. *Опыт словаря тюркских наречий*. Санкт-Петербург, 1885–1911; Т. I–IV.
2. Radloff W. *Phonetik der nördlichen Türksprachen*. Leipzig. T.O. Weigel's Verlag, 1982: 280–291.
3. Катанов Н.Ф. *Опыт исследования урянхайского языка с указанием главнейших родственных отношений его к другим языкам тюркского корня*. Казань, 1903.
4. Монгуш Л.-Ч. *Научный архив ТИГПИ*. Рф 1075, дело № 1075.
5. Lopsan. Тыва тылдың аҙык ynnerinin tugajында şincilel [Исследование о гласных звуках тувинского языка]. *Ertem oruu*. Kyzyl, 1941; № 1: 22–26.
6. Исхаков Ф.Г., Пальмбах А.А. *Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология*. Москва: Издательство восточной литературы, 1961.
7. Ганболд Д., Сарангэрэл Р., Олзийсурэн М. *Монгол хэлний авиа усгийн ангиллыг тодруулагч уг*. Улаанбаатар, 2022.
8. Наделяев В.М. Состав фонем в звуковой системе современного монгольского языка. *Фонетика сибирских языков*. Новосибирск, 1985: 3–24.
9. Моомоо С. *Монгол хэлний авиа зуй*. Улаанбаатар, 1979.
10. Svantesson J.-O. Tsendina A., Karlsson A., Franzén V. *The Phonology of Mongolian*. New York: Oxford University Press, 2005.
11. Бичелдей К.А. *Гласные тувинского языка в потоке речи*. Кызыл, 1989; Часть I.
12. Бичелдей К.А. *Гласные тувинского языка в потоке речи*. Кызыл, 1989; Часть II.
13. Бичелдей К.А. *Фарингализация в тувинском языке*. Москва, 2001.
14. *Тыва орфографияның болгаш пунктуацияның дүрүмнери*. Кызыл, 2001.

References

1. Radlov V.V. *Opyt slovarya tyurkskih narechij*. Sankt-Peterburg, 1885-1911; T. I-IV.
2. Radloff W. *Phonetik der nördlichen Türksprachen*. Leipzig. T.O. Weigel's Verlag, 1982: 280-291.
3. Katanov N.F. *Opyt issledovaniya uryanhajskogo yazyka s ukazaniem glavnejshih rodstvennyh otnoshenij ego k drugim yazykam tyurkskogo kornya*. Kazan', 1903.
4. Mongush L.-Ch. *Nauchnyj arhiv TIGPI*. Rf 1075, delo № 1075.
5. Lopsan. T'ва t'ld'ŋ az'k ynnerinin tugaj'nda şincilel [Issledovanie o glasnyh zvukah tuvinskogo yazyka]. *Ertem oruu*. Kyzyl, 1941; № 1: 22-26.
6. Ishakov F.G., Pal'mbah A.A. *Grammatika tuvinskogo yazyka. Fonetika i morfologiya*. Moskva: Izdatel'stvo vostochnoj literatury, 1961.
7. Ganbold D., Sarang`er`el R., Olzijsur`en M. *Mongol h`elnij avia usgijn angillyg todruulagch ug*. Ulaanbaatar, 2022.
8. Nadelyaev V.M. Sostav fonem v zvukovoj sisteme sovremennogo mongol'skogo yazyka. *Fonetika sibirskih yazykov*. Novosibirsk, 1985: 3-24.
9. Moomoo S. *Mongol h`elnij avia zuj*. Ulaanbaatar, 1979.
10. Svantesson J.-O. Tsendina A., Karlsson A., Franzén V. *The Phonology of Mongolian*. New York: Oxford University Press, 2005.
11. Bicheldej K.A. *Glasnye tuvinskogo yazyka v potoke rechi*. Kyzyl, 1989; Chast' I.
12. Bicheldej K.A. *Glasnye tuvinskogo yazyka v potoke rechi*. Kyzyl, 1989; Chast' II.
13. Bicheldej K.A. *Faringalizaciya v tuvinskom yazyke*. Moskva, 2001.
14. *Tyva orfografiyanyң bolgash punktuaciyanyң dүrүmneri*. Kyzyl, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.01.24

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-513-516

Hartung V.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: vgerasimv@mail.ru*
Stepanova A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: ansvs@bk.ru*

DIRECT AND INDIRECT INDUCEMENT IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING (BASED ON FOOD AND BEVERAGE ADVERTISEMENTS). The article examines the ways of expressing inducement as the main functional task of the texts advertising beverages and food products used as a means of encouraging consumers to take certain actions. Special attention is paid to the comparative analysis of direct and indirect methods of inducement, as well as the ways of their implementation. The authors conclude that the variability of linguistic means in advertising is directly dependent on the communicative situation, the intention of the producent of the message and the intended reaction of the addressee. The modern advertising text tends to give preference to syntactic structures with direct expression of inducement, among which imperative structures occupy a dominant place. At the same time, the number of advertising texts that choose indirect cognitive methods of motivating the consumer is growing. It helps them establish closer personal contact and, thereby, increase the success of the advertising speech act.

Key words: **advertising text, motivation, directive speech act, indirect speech act, imperative, mitigation**

В.Ю. Хартунг, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: vgerasimv@mail.ru*
А.В. Степанова, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: ansvs@bk.ru*

ПРЯМАЯ И КОСВЕННАЯ ДИРЕКТИВА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТОВ)

В данной статье рассматриваются способы выражения директивы как основной функциональной задачи в текстах рекламы напитков и продуктов питания в целях побуждения потребителя к определенным действиям. Особое внимание уделяется сравнительному анализу прямых и косвенных способов воздействия, а также способам их реализации. Авторы приходят к выводу, что вариабельность лингвистических средств в рекламе находится в прямой зависимости от коммуникативной ситуации, интенции адресанта сообщения и желаемой реакции адресата. Современный рекламный текст отдает предпочтение синтаксическим структурам с прямым выражением побуждения, среди которых доминирующее место занимают структуры повелительного наклонения. Одновременно растет количество рекламных текстов, отдающих предпочтение косвенному когнитивному воздействию на потребителя с целью установления более близкого личностного контакта и тем самым повышения успешности рекламного речевого акта.

Ключевые слова: **рекламный текст, побуждение, директивный речевой акт, косвенный речевой акт, императив, митигация**

В современном мире средства массовой информации играют ведущую роль в обеспечении людей информацией, формировании их культурной парадигмы и общей картины мира. Рекламный дискурс является неотъемлемой частью дискурса масс-медиа и оказывает на потребителя значимое информационное, социальное и психологическое воздействие. В связи с этим языковые особенности современной рекламы представляют интерес для исследователей в самых разных областях лингвистики, что и определило актуальность данного исследования.

Любой рекламный текст имеет целенаправленный характер и создается для побуждения потребителя к определенному действию: покупке товара или услуги (коммерческая реклама), поддержке определенного кандидата (политическая реклама) или смене поведенческого паттерна (социальная реклама). В зависимости от преследуемой цели рекламодатель выбирает тот или иной способ воздействия на адресата, реализуя такие цели, как привлечение внимания потребителя, выделение рекламируемого товара или услуги из ряда себе подобных, усиление их запоминаемости и т. п. Однако при всем разнообразии логической

структуры рекламных текстов их прагматическим ядром остается побуждение, что определяет цель данного исследования: проанализировать языковые модели, служащие реализации тактик прямого и непрямого директивного воздействия на адресата.

Материалом для нашего исследования послужили короткие тексты, рекламирующие напитки и продукты питания. Выбор материала обусловлен тем фактом, что данный вид рекламы, будучи направленным на самую широкую аудиторию, использует разнообразный набор языковых тактик побуждения, опираясь на наиболее широкие стереотипы мышления и поведенческие паттерны, господствующие в обществе.

Задачи, которые предстоит решить в нашем исследовании:

– рассмотреть понятие директивного речевого акта и его особенности в рамках рекламного дискурса;

– провести анализ способов выражения побуждения в современной англоязычной рекламе;

– проанализировать соотношение прямых и косвенных способов выражения побуждения.

Научная новизна исследования состоит в подходе к категоризации прямых и косвенных рекламных речевых актов в зависимости от способа проявления побудительного воздействия.

Практическая значимость исследования дает возможность применения полученных результатов при разработке университетских курсов по лингвокультурологии, теории языка, практикума по культуре речевого общения и др.

Как уже было сказано, структура любого рекламного текста неоднородна и включает в себя информационную составляющую, эмоционально-экспрессивный компонент, рейтинговую характеристику продукта и его качественную оценку, но прагматическим центром любой рекламы является директива, и любую рекламу можно рассматривать как директивный речевой акт [1, с. 75]. Директивный речевой акт несет в себе компонент волеизъявления, поскольку оказывает каузативное воздействие на адресата, кодируя информацию как обязательное руководство к действию. Директивный речевой акт считается успешным, если кодируемое адресантом в той или иной форме побуждение (команда, просьба, совет и т. п.) распознается адресатом и вызывает намерение последовать или убеждение в том, что это действие необходимо осуществить. Таким образом, любая реклама – это высказывание, имеющее директивную иллокутивную силу, воздействие которой вызывает у адресата заранее запрограммированное изменение ментальной парадигмы, что стимулирует его ответное действие в интересах адресанта.

Любой речевой акт в той или иной степени включает в себя кодирование невербальной информации в вербальную и наоборот. Однако именно для директивного речевого акта переход из вербальной сферы в невербальную является ключевой характеристикой, поскольку он по сути своей является принуждением к выполнению кодируемого действия, то есть переход от говорения к действиям является основным желательным результатом.

Принято считать, что успешное завершение речевого акта гарантируется не только лингвистически и прагматически правильным кодированием информации, но и ее адекватным декодированием. Однако рекламное сообщение имеет свои особенности – современный потребитель рекламы имеет достаточно высокий уровень образования и опыта взаимодействия с информацией, так что расшифровка побудительного намерения часто воспринимается им как манипулирование, что снижает эффективность рекламного сообщения. Современный производитель рекламы стремится завоевать доверие адресата, что требует учета особенностей целевой аудитории, ее потребностей, уровня компетенции.

Это находит свое отражение в вариабельности языковых моделей в рекламных текстах, что включает в себя объем самого текста, длину и синтаксическую структуру предложений, индивидуальный подбор лексики, в том числе и экспрессивно-оценочной. Современный потребитель требует более тонкого воздействия, и баланс эксплицитных и имплицитных способов побуждения постепенно смещается в сторону имплицитности, хотя прямой императив – базовая форма повелительного наклонения и остается самым распространенным способом реализации директивного речевого акта в рекламе [1, с. 74]. Тем не менее очевидны тенденции к модификации рекламных сообщений с целью снизить или замаскировать эксплицитную директивность и тем предотвратить коммуникативную неудачу, которая выразится в провале рекламной кампании. Мы можем со всей уверенностью утверждать, что современный рекламный дискурс все больше прибегает к стратегиям митигации, используя языковые приемы, направленные на смягчение директивного воздействия и тем самым устранение нежелательных эффектов и коммуникативных сбоев [2, с. 41–42].

Кроме того, современный рекламный дискурс предполагает также постепенное изменение коммуникативных ролей адресанта и адресата рекламного сообщения. Современная реклама не ожидает от адресата безусловного подчинения, как не предполагает и тотального контроля со стороны составителя рекламы, так что языковое оформление постепенно смещается от прямых приказов к просьбе или рекомендации. Современная реклама скорее убеждает, чем предписывает, создавая иллюзию равноправия автора и адресата, партнерских отношений, где оба участника коммуникации в равной степени реализуют свои интересы [3, с. 135].

Конкретное выражение побуждения в речи может иметь разные формы и вариабельную коммуникативную интенцию. Е.И. Беляева выделяет прескриптивные виды побуждения, подразумевающие безусловное выполнение предписываемого действия, реквестивные, побуждающие выполнить действие с учётом интересов говорящего, и суггестивные, не требующие безусловного подчинения, но выражающие совет [4, с. 20]. Некоторые исследователи говорят не о суггестивном, а о рекомендативном побуждении.

Некоторые исследователи делят императивные высказывания на две группы, опираясь на лингвистические характеристики способа представления высказывания – категориальную и некатегориальную. В первом случае речь идет о прямом императиве, представленном через категориальное значение особых форм, а во втором – о передаче побуждения посредством форм, базовое узуальное значение которых не является императивным. При этом исследователи расходятся во мнении о том, какие именно семантико-синтаксические структуры необходимо рассматривать как структуры императива.

Косвенные высказывания, как правило, приобретают силу побуждения внутри так называемой императивной ситуации, в которой есть прескриптор, агенс и каузируемое действие. Поскольку побуждение является неотъемлемой характеристикой рекламного текста, то рекламный дискурс во всей полноте отвечает требованиям, предъявляемым к такому типу ситуаций. В рекламном дискурсе выбор косвенных стратегий побуждения объясняется, прежде всего, стремлением замаскировать истинную интенцию высказывания, а также установить более близкий дружеский контакт с адресатом-потребителем [5, с. 9].

Одним из способов непрямого воздействия на потребителя является когнитивный, направленный на корректировку парадигмы восприятия модели мира. В этом случае, часто при помощи языковой игры осуществляется декомпозиция привычных представлений и их рефреймирование. Несмотря на то, что рекламный текст часто опирается на существующие в обществе стереотипы, что находит свое отражение в широком использовании паремий и клишированных выражений, они зачастую получают новое содержание, полностью противоречащее устоявшимся ценностным понятиям [6, с. 37]. В этом случае сам процесс такой трансформации придает рекламному тексту дополнительную убедительность.

Рассматриваемые категориальные побудительные высказывания можно разделить на две группы. Первая группа представлена теми синтаксическими структурами, чье побудительное значение является базовым элементом их семантической структуры. Сюда входят предложения в побудительном наклонении, каузальные структуры с глаголом *let* и предложения, содержащие формы косвенных наклонений Subjunctive I [7, с. 19–23]. Вторая группа представлена синтаксическими структурами, чье побудительное значение является вторичным, или вариабельным. К таким структурам относятся предложения с модальными глаголами, вопросительные предложения риторического характера, перформативные побудительные высказывания с глаголами *ask, require, recommend* и т. п.

Наиболее распространенной формой побудительного высказывания как в английском языке в целом, так и в текстах англоязычной рекламы является так называемый прямой императив – форма повелительного наклонения, представляющая из себя односоставное глагольное предложение, которое может быть, как распространенным, так и нераспространенным.

Whatever your fresh idea, get any 2 bowls for just $12.99! Freshii – Eat. Energize! [8].

Прямой императив является самой простой, экономичной и эффективной формой побуждения, позволяя, в зависимости от сопутствующих языковых средств и условий коммуникации, выражать основные виды побуждения – прескриптивы, реквистивы и рекомендативы. В рамках рекламного текста такой императив носит комбинированный характер, сочетая импликацию совета-рекомендации и так называемого «настойчивого подталкивания», вызывающего почти неосознанную реакцию подчинения. Многие рекламные тексты содержат не одно императивное предложение, а два или три, как в предыдущем примере, что приводит к мультиплицирующему воздействию на потребителя и резкому снижению его критичности.

В некоторых рекламных объявлениях множественный прямой императив производит иной эффект, позволяющий сдвинуть рамки стилистического текстового регистра и превратить агрессивно-прямолинейный рекламный текст в некое подобие инструкции-рекомендации, что потенциально позволяет сделать коммуникацию с адресатом более успешной. Примером может послужить следующая реклама спиртного напитка, которая имитирует дружеские рекомендации тому, кто хочет использовать его в качестве подарка и одновременно готов употребить его сам. Сопровождающие прямой императив разговорный синтаксис и лексика усиливают иллюзию приятельского общения.

Giving the right gift is easy. Just follow these simple steps.

First, pick up a bottle of Jack Daniel's Tennessee Whiskey. Now, the size ya choose depends on who it's for…

Second, get some wrapping paper and ribbon. It's kinda like wrappin' a tennis racket. They're gonna know what it is, but that's part of the charm.

And last, and most important, step three. Be there when they open it [8].

Во многих случаях побудительное воздействие прямого императива в рекламном тексте маскируется и одновременно усиливается дополнительными структурами-промиссивами или предупреждениями. Покупателя побуждают в кратчайшие сроки принять решение о приобретении товара, обещая дополнительные бонусы или сообщая об ограниченном количестве рекламируемого товара.

The mozzarella poppers pizza! Hurry and try it before it's gone! [8].

Отрицательные формы повелительного наклонения не характерны для англоязычного рекламного текста, поскольку их основное значение – запрет – входит в противоречие с прагматической задачей любой рекламы, которая направлена на стимуляцию действия, а не отказа от него. Тем не менее такие формы встречаются в рекламе пищевых продуктов, обслуживая две возможные тактики: противопоставление рекламируемого продукта его аналогам с целью указать на достоинства последнего и удержание внимания потребителя на достоинствах продукта и необходимости его приобретения. В приведенном ниже примере мы видим применение обеих тактик: первое предложение с отрицательным императивом убеждает потребителя, что рекламируемая компания – это нечто большее, чем просто производитель хлеба, а второе удерживает внимание адресата.

When you think of Atlanta Bread Company, don't just think "bread." Think of an entire breakfast menu – fresh-baked pastries, hot breakfast sandwiches and specialty coffees… And don't forget…we can cater your next special event or meeting! [8].

Интересно отметить то, что во многих рекламных текстах прямой императив имеет силу косвенного побуждения, призывая не столько приобрести рекламируемый товар, сколько изменить себя, свой стиль жизни или отношение к ней. В этом случае директивный акт становится косвенным: желая побудить адресата совершить покупку, создатель рекламы маскирует свою интенцию побуждением взглянуть на мир с новой точки зрения, тем самым вынуждая потребителя самого достроить логическую структуру – я должен изменить или улучшить свою жизнь, а для этого я должен приобрести рекламируемый товар. Интересно то, что в исследуемом нами рекламном поле такой прием намного более характерен для рекламы напитков, чем продуктов, что, возможно, объясняется тем фактом, что напитки воспринимаются как нечто избыточное, не являющееся предметом первой необходимости и потому нуждающееся в более изощренной рекламе.

The familiar Square bottle. … The Blue Label. Johnnie Walker. Keep Walking [8].

Как уже было сказано, многие лингвисты относят к формам прямого императива также предложения, в которых каузация осуществляется при помощи глагола *let*. В сочетании с местоимением первого лица множественного числа такие предложения позволяют авторам рекламы создать воображаемую общность с потребителем, что усиливает его доверие. Использование третьего лица может иметь различный эффект, в том числе и переводить побуждение из прямого в косвенное, как это происходит в приведенном ниже примере.

Pillsbury Grands biscuits. Let the baking begin! [8].

Двусоставные повелительные высказывания, омонимичные формам изъявительного наклонения, подчеркивают и выделяют обращения к потребителю и значимость его субъектности. Из-за их сходства с формами индикатива такие структуры сложно выделять в письменных текстах, в то время как в устной рекламе особенности их интонационного рисунка и ярко выраженный эмфатический характер придают высказыванию оттенок дополнительной настойчивости.

It's simple, really. You eat an Atkin's Advantage bar and it tastes delicious. So you have one for lunch or a snack, and you stay satisfied [8].

Что касается синтаксических структур с вторичным побудительным значением, то наиболее типичными для коротких рекламных текстов являются специальные вопросы с компонентом *why* в отрицательной или утвердительной форме, приобретающие в контексте рекламной ситуации силу и значение суггестива. При этом утвердительная форма также может служить способом критического сравнения аналогов рекламируемого товара с этим самым товаром в пользу последнего.

Why settle for a boring cereal when you can go big with Chocolate Honeycomb? [8].

Еще одна популярная в рекламе структура с прагматикой опционального побуждения – это предложения со сказуемым в форме простого будущего времени. В рамках рекламного дискурса они реализуют не типичное для них значение вероятностного будущего, а приобретают силу промиссивов, обещая адресату улучшение его жизни или иные приятные последствия, как в приведенном ниже примере, где производитель шоколадного печенья уверяет родителей, что с помощью его продукции родители смогут сделать детство своего ребенка незабываемым.

Her childhood won't last but her memories of the way you made it special will. Betty Crocker… what a great idea [8].

Модальные структуры также имеют высокий побудительный потенциал. Для коротких рекламных текстов характерно широкое использование модальных фраз со значением совета или пожелания, придаточных реального или нереального условия, модальных глаголов. Интересно то, что современная реклама избегает глаголов прямого побуждения к действию, таких как *must* или *should* в связи с уже отмеченным изменением коммуникативных ролей производителя рекламы и ее адресата. Прямое подталкивание к действию уступает место изложению потенциальных возможностей, побуждение приобретает опциональный характер, что приводит к тому, что наиболее часто встречающимся в рекламе модальным глаголом является глагол can, часто в форме сослагательного наклонения could, что еще больше смягчает побудительное значение.

…we nourish them with Carnation Breakfast Essentials. Because today could change everything [8].

Аналогичным образом при использовании условных предложений составитель отдает предпочтение сослагательному наклонению как способу показать потребителю, что, несмотря на то, что создатель рекламы представил ему лучшую опцию, окончательное решение остается за адресатом. Создание зоны кажущейся свободы позволяет лучше воздействовать на современного искушенного и недоверчивого потребителя.

But if you had to choose one mother or father to throw such a party…it would have to be the father of tequila. Cuervo Tradicional [8].

В праздничные дни рекламодатели часто используют в своих текстах традиционные праздничные паремии, творчески перерабатывая устоявшиеся формулы поздравлений и пожеланий. Такая тактика позволяет вплести рекламируемый товар или услугу в положительный ассоциативный ряд, связанный с отмечаемым событием, заставляя потребителя воспринимать его как неотъемлемую часть праздника и тем самым реализуя побуждение к его приобретению.

Butterball brings you the joys of turkey day. HAPPY THANKSGRILLING from Butterball [8].

На современном этапе развития рекламного дискурса производители рекламы все чаще отдают предпочтение косвенному воздействию на потребителя, создавая тексты, в которых отсутствуют лингвистические структуры, чье основное или вторичное значение в узусе является императивным. Современному потребителю хорошо известна прагматическая цель любого рекламного сообщения, и прямая директивность такового может вызвать реакцию, противоположную желаемой. Таким образом, побуждение исчезает из плана выражения, но остается логической доминантой плана содержания. Наиболее типичными текстами такого рода являются те, в которых содержится общая характеристика продукта, часто экспрессивно положительная, но отсутствует прямое побуждение к его приобретению. Иллюзия свободного выбора вместе с убежденностью в высоком качестве продукта может сделать косвенный директивный акт более успешным, чем прямой.

KerryGold, pure Irish butter. Made with milk from grass-fed cows that graze on the lush pastures of Ireland [8].

Косвенные тактики в рекламе весьма разнообразны, но все они так или иначе апеллируют к внутреннему «я» потребителя и к его миропониманию и мировосприятию. Поскольку исследуемый нами пласт рекламных текстов направлен на широкого потребителя, то создаваемая ими мировоззренческая картина имеет тенденцию опираться на наиболее привычные стереотипы и устойчивые представления, лишь слегка «переодевая» их при помощи языковой игры, заставляя привычное становиться более выпуклым и тем самым более ярким.

Only cold-filtering gives you a taste this pure, this refreshing. Cold-filtered Miller Genuine Draft. Life is better cold filtered [8].

Стремление адресанта рекламного текста установить личностный контакт с потребителем приводит к широкому использованию языковых игр с местоимениями. Множественное употребление личных и притяжательных местоимений первого лица множественного числа в рекламном сообщении субъективирует и гуманизирует производителя товара, заставляя потребителя видеть реальных людей, несущих личную ответственность за произведенный товар. Местоимения первого лица единственного числа запускают у адресата механизм апроприации, вследствие чего он начинает соотносить себя с рекламным персонажем, воспринимая моделируемые последним реакции и впечатления как собственные.

Me. Myself. My salad. The Grilled Chicken Caesar at McDonald's. … I'm lovin' it [8].

Еще одним тактическим приемом, оказывающим косвенное побудительное воздействие на потребителя, является прием референции с опорой на образ лица или персонажа, имеющего авторитет у потребителя, как в приведенном ниже примере, где производитель строит высказывание на апелляции к образу отца, настоящего мужчины, на которого потребитель хочет быть похожим. Аналогичное воздействие на потребителя оказывает появление в теле- и радиорекламе известных медийных персонажей.

Your dad wasn't a metrosexual. He didn't do pilates, moisturize or drink pink cocktails. No, your dad drank whiskey cocktails, made with Canadian Club served in a rocks glass. … Canadian Club. Damn right your dad drank it [8].

Современная реклама также широко использует так называемую медийную повестку – острые социальные вопросы, волнующие широкие слои населения. Декларируя участие в благотворительных и социальных программах или использование экологически чистой продукции, производитель создает у потребителя впечатление, что, приобретая товар или услугу, он участвует в изменении мира к лучшему, что позволяет повысить собственную самооценку и служит косвенным побудительным мотивом к этому приобретению.

While some other brands may be cage free, here at New McDonald Poultry Resort and Egg Farm we go out of our way to make sure no feathers get ruffled… You'll taste the difference too, when you eat eggs from our all grass-fed chickens. Did I mention the grass is organic [8]?

Таким образом, завершая наш обзор способов проявления категории побудительности в англоязычных рекламных текстах, мы можем сказать, что современный рекламный дискурс сохраняет тенденцию к прямому выражению побуждения с использованием синтаксических конструкций, чье узуальное значение прямо или косвенно является императивным. Доминирующей структурой побуждения в рекламе по-прежнему остается односоставное предложение в повелительном наклонении. Вместе с тем прослеживаются тенденции все более частого обращения к косвенным стратегиям побуждения и митигации директивного воздействия на адресата с целью установления более близкого личностного контакта и тем самым лучшего достижения основной цели рекламы – побуждения к покупке. При этом рекламодатель использует когнитивные тактики воздействия, на языковом уровне представленные различными приемами языковой игры.

Библиографический список

1. Инос А. Язык рекламы и теория речевых актов. Рекламный дискурс как сложный косвенный речевой акт. *Слово и текст:* коллективная монография, посвященная 90-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Южного федерального университета Галины Федоровны Гавриловой. Ростов-на-Дону: Донское книжное издательство, 2020: 67–79.
2. Caffi C. *Mitigation*. Amsterdam: Elsevier, 2007.
3. Болотина М.А. Лингвистические средства убеждения в текстах социальной рекламы. *Манипуляции и социум: язык, сознание, культура:* сборник научных трудов. Калининград: Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, 2023: 134–137.
4. Беляева Е.И. *Модальность и прагматические аспекты директивных речевых актов в английском языке*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 1998.
5. Перлова Ю.В. *Когнитивно-прагматические основания косвенных способов выражения побуждения (на материале современного английского языка)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.
6. Бегун В.В. Рекламный слоган как трансформация культурных стереотипов. *Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филологии.* 2010; № 1 (7): 31–37.
7. Пархоменко О.А. *Синтаксические способы выражения побуждения и запрета в современном английском языке и их интерпретация на русский язык*. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2022.
8. *Food & Beverage Free Voice Over Script*. Available at: https://edgestudio.com/scripts/commercial/food-beverage/

References

1. Inos A. Yazyk reklamy i teoriya rechevyh aktov. Reklamnyj diskurs kak slozhnyj kosvennyj rechevoj akt. *Slovo i tekst:* kollektivnaya monografiya, posvyaschennaya 90-letiyu so dnya rozhdeniya doktora filologicheskih nauk, professora Yuzhnogo federal'nogo universiteta Galiny Fedorovny Gavrilovoj. Rostov-na-Donu: Donskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2020: 67-79.
2. Caffi C. *Mitigation*. Amsterdam: Elsevier, 2007.
3. Bolotina M.A. Lingvisticheskie sredstva ubezhdeniya v tekstah social'noj reklamy. *Manipulyacii i socium: yazyk, soznanie, kul'tura:* sbornik nauchnyh trudov. Kaliningrad: Baltijskij federal'nyj universitet imeni Immanuila Kanta, 2023: 134-137.
4. Belyaeva E.I. *Modal'nost' i pragmaticheskie aspekty direktivnyh rechevyh aktov v anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1998.
5. Perlova Yu.V. *Kognitivno-pragmaticheskie osnovaniya kosvennyh sposobov vyrazheniya pobuzhdeniya (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
6. Begun V.V. Reklamnyj slogan kak transformaciya kul'turnyh stereotipov. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologii.* 2010; № 1 (7): 31-37.
7. Parhomenko O.A. *Sintaksicheskie sposoby vyrazheniya pobuzhdeniya i zapreta v sovremennom anglijskom yazyke i ih interpretaciya na russkij yazyk*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2022.
8. *Food & Beverage Free Voice Over Script*. Available at: https://edgestudio.com/scripts/commercial/food-beverage/

Статья поступила в редакцию 10.01.24

УДК 811.581 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-516-518

Zhao Jiayi, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow); teaching assistant, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: zhaojiayi@ mail.ru*

THE COLOR TERMS IN THE CHINESE LINGUOCULTURAL TRADITION. The study of color terms has always been in the focus of linguists' attention. Chinese and foreign scholars have made some progress in the lexical system and the semantic structure of modern Chinese and ancient Chinese languages, as well as in the rhetorical and cultural studies of color terms. In recent years, fruitful results have been obtained in the study of color terms. Color terms are not only a reflection of objective material properties in language, but also an embodiment of the understanding of the objective world by people using language, and through the hidden meaning of these words people can learn about religious beliefs, hierarchical concepts, and customs of different ethnic groups. This article takes the most basic color terms of Chinese language, such as red, yellow, blue, white, black and green, as examples, to examine the historical background of the emergence of color terms and their assigned meanings, and provides a detailed explanation of the cultural symbolism of various colors in Chinese culture.

Key words: **Chinese language, cultural connotation, color term, national culture**

Чжао Цзяи*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, асс., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: zhaojiayi@ mail.ru*

СЛОВА-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Изучение слов-цветообозначений всегда находится в центре внимания лингвистов. Китайские и зарубежные учёные достигли определенных успехов в изучении лексической системы и семантической структуры современного китайского и древнекитайского языков, а также риторических и культурных исследованиях слов-цветообозначений. В последние годы были получены немаловажные результаты в области изучения цветообозначений. Слова-цветообозначения – это не только отражение объективных материальных свойств в языке, но и воплощение понимания объективного мира людьми, использующими язык. Посредством скрытого смысла слов-цветообозначений люди могут узнать о религиозных верованиях, иерархических концепциях, обычаях разных этнических групп. В данной статье на примере основных слов-цветообозначений китайского языка, таких как красный, жёлтый, синий, белый, чёрный и зелёный, рассматриваются исторические предпосылки появления различных слов-цветообозначений и закрепленные за ними значения, а также дается подробное объяснение культурной символики различных цветов в китайской культуре.

Ключевые слова: **китайский язык, культурная коннотация, цветообозначение, национальная культура**

Человек живет в мире, где цвета присутствуют повсюду и привносят в нашу жизнь бесконечное очарование. Интерес к цвету неслучаен. Все, что мы видим, воспринимается с помощью цвета и под его воздействием.

Прежде всего, цвет оказывает глубокое влияние на культуру. Различные цвета имеют разные символические значения в культурных контекстах. Например, красный цвет в китайской культуре часто символизирует радость, процветание и успех, в то время как в западной культуре он, как правило, ассоциируется с любовью и страстью. Изучая культурные коннотации слов-цветообозначений, мы сможем лучше понять различия между разными культурами и способствовать беспрепятственному межкультурному общению.

Кроме того, лексемы, обозначающие цвет, занимают важное место в лингвистике. Слова-цветообозначения являются важной частью словарного запаса языка и играют существенную роль в его эволюции и развитии. Благодаря глубокому изучению происхождения и эволюции слов-цветообозначений мы можем лучше понять семантические изменения и риторические приемы языка.

Высокая частность употребления слов-цветообозначений, его этнокультурная коннотация, а также отсутствие семантических исследований слов-цветообозначений китайского языка определяют актуальность темы данной работы.

Целью данной работы является углубленное изучение этнокультурных особенностей слов-цветообозначений китайского языка в рамках существования их семантических моделей.

Объектом исследования является лексика цветообозначения китайского языка.

Задачи исследования состоят в следующем: определить основные слова-цветообозначения в древнекитайском и современном китайском языках; исследовать основные слова-цветообозначения с исторической точки зрения; проанализировать коннотативные значения основных слов-цветообозначений в древнекитайском и современном китайском языках.

Научная новизна: проанализирована семантическая структура основных цветообозначений китайского языка; выделены этнокультурные особенности основных слов-цветообозначений.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в изучении семантики слов-цветообозначений в древнекитайском и современном китайском языках.

Практическая значимость данной статьи заключается в том, что ее результаты могут помочь изучающим китайский язык понять историческое происхождение лексики цветообозначений и правильно пользовать слова-цветообозначения.

При анализе основных слов-цветообозначений китайского языка применялись следующие методы исследования: 1) описательный метод, позволивший установить исследуемые основные слова-цветообозначения; 2) сопоставительный метод (использовался при сравнении коннотации лексики цветообозначения в древнекитайском и современном китайском языках).

Язык является средством человеческого общения. Это не только социальный феномен, но и средство, с помощью которого сохраняются и передаются плоды человеческой цивилизации. Причина, по которой язык может выполнять такую функцию, заключается в том, что он отражает однородность объективного мира, т. е. языки разных национальностей отражают один и тот же объективный мир, что дает людям, использующим разные языки, общую основу общения.

Цвет – это не только важный способ восприятия мира, но и средство выражения эмоций и передачи информации. В современном обществе проблема цвета оказывается в центре внимания нескольких научных дисциплин, и каждая изучает его со своей точки зрения.

Яо Сяопин классифицирует основные слова-цветообозначения следующим образом: 1) в эпоху Шан-Инь были такие слова-цветообозначения, как *чёрный*, *белый*, *красный*, *жёлтый* и *зелёный*; 2) в периоды династий Чжоу и Цинь были следующие слова-цветообозначения: *чёрный*, *белый*, *красный*, *жёлтый*, *сине-зелёный*, *зелёный*, *фиолетовый*, *красный*; 3) в эпохи Хань, Цзинь, Южных и Северных династий существовали следующие слова-цветообозначения: *чёрный*, *белый*, *красный*, *жёлтый*, *зелёный*, *фиолетовый*, *красный* и *серый*; 4) в периоды династий Тан, Сун и новую эпоху были такие слова-цветообозначения, как *чёрный*, *белый*, *красный*, *жёлтый*, *зелёный*, *синий*, *фиолетовый*, *серый*, *коричневый*; 5) в новую эпоху имеются следующие слова-цветообозначения: *чёрный*, *белый*, *красный*, *жёлтый*, *зелёный*, *синий*, *фиолетовый*, *серый*, *коричневый*, *оранжевый* [1, с. 5].

Китайский учёный Ли Хунинь выделяет девять основных слов-цветообозначений в современном китайском языке: *красный*, *жёлтый*, *зелёный*, *синий*, *фиолетовый*, *коричневый*, *чёрный*, *белый* и *серый* [там же].

Таким образом, основными словами-цветообозначениями, признанными учёными в результате вышеупомянутых исследований, являются *красный*, *жёлтый*, *синий*, *белый*, *чёрный и зелёный*.

I. Красный цвет

Красный цвет был является любимым цветом китайской нации. Он стал культурным тотемом и духовным символом потомков китайцев, чье происхождение можно проследить вплоть до благочестивого поклонения богу солнца в древние времена.

В китайском языке слово «красный» часто используется с положительным значением. Красный цвет уже давно популярен в Китае. По легенде, вождь древнего племени по имени Цзян получил трон за то, что умел пользоваться огнем. Его назвали Ян Ди (Императором Яном), потому что иероглиф 炎 (yán букв. знач.: Янь) в древнекитайской письменности состоит из двух иероглифов 火 (huǒ букв. знач.: огонь) сверху и снизу. Это означает, что огонь бушует во всю силу. И древние люди считали, что цвет огня является красным, поэтому благодаря императору Янь с тех пор китайский народ высоко ценит красный цвет.

Во времена династии Западная Чжоу красный цвет стал популярным и считался благородным [2, с. 25]. Люди, жившие в династии Чжоу, настолько любили красный цвет, что выбирали красных лошадей для сражений, а также красных быков для жертвоприношений, потому что это могло поднять боевой дух сражающихся и сулило благоприятные события.

Династия Хань активно пропагандировала использование красного цвета, символизирующего огонь. Во времена этой династии существовало 24 оттенка красного цвета [3, с. 28].

Таким образом, со сменой династий красный цвет постепенно проникал в китайскую культуру, став в итоге основным цветом-символом китайской нации.

В китайской культуре красный цвет нередко ассоциируется с праздниками, торжествами и благословениями. Например, он особенно часто используется в свадебных церемониях. Невеста должна надеть красную одежду (кит. написание: **红袍** (hóng páo), голову покрыть праздничным красным платком (кит. написание: **红盖头** (hóng gàitóu), на ноги – красные туфли (кит. написание: **红鞋** (hóng xié), сидеть на свадебном паланкине или в украшенной красным шелком разноцветной машине до приезда в дом жениха.

В наши дни невесты часто надевают белые свадебные платья, но в конце церемонии невеста обычно переодевается в красное платье (кит. написание: **红旗袍** (hóng qípáo). Использование красного цвета на свадьбе не только делает атмосферу более праздничной, но и является хорошим пожеланием молодоженам благополучной жизни после свадьбы.

Во время самого важного традиционного китайского праздника – Праздника весны – люди расклеивают парные надписи красного цвета. Старое поколение дарит детям деньги в красном конверте (кит. написание: **红包** (hóng bāo), чтобы выразить свои добрые пожелания. Люди вывешивают красные фонари (кит. написание: **红灯笼** (hóng dēnglóng), чтобы создать праздничную атмосферу.

II. Жёлтый цвет

В древности жёлтый цвет символизировал святость, королевскую власть, благородство, торжественность [4, с. 3].

Древние китайские императоры носили жёлтые халаты (кит. написание: 黄袍 (huáng páo). Императорская карета с жёлтым верхом императора называется 黄屋 (huáng wū), жёлтые ворота в императорский дворец – 黄门 (huáng mén), – императорский манифест называется 黄榜 (huáng bǎng). Даже во времена династий Юань и Цин, когда этнические меньшинства стали доминировать на центральных равнинах, жёлтый цвет оставался неизменным в своих культурных коннотациях.

В современном китайском языке жёлтый цвет также употребляется с отрицательной коннотацией. Например: 人老珠黄 (rénlǎo zhūhuáng, значение: старый человек, как пожелтевшая жемчужина); 面黄肌瘦 (miànhuáng jīshòu, значение: быть истощённым недоеданием – досл.: желтое лицо, тощие мышцы).

III. Синий цвет

Упоминание о синем цвете впервые появилось в труде «Сто философских школ»: *《终朝采蓝,不盈一襜》(Zhōng cháo cǎi lán, bù yíng yī chān, значение: собираю орхидеи по утрам, но этого все равно недостаточно). В словаре «*Шовэнь цзецзы» указывают: **«蓝，染青草也»** (Lán, rǎn qīngcǎo yě, значение: полигонум используется в качестве красителя).

В этих исторических записях «синий» – это не цвет, а трава, которая при высушивании приобретает темно-синий цвет. Ее можно использовать в качестве красителя [1, с. 14–15].

В наше время с появлением и развитием науки о цвете, помимо традиционных «青» (qīng, букв. знач.: ярко-синий), «**蓝**» (*lán*, букв. знач.: синий), «天青» (tiān qīng, букв. знач.: азур), «蔚**蓝**» (wèi lán, букв. знач.: сине-голубой), появились и более конкретные и специализированные термины, такие как «宝**蓝**» (bǎo lán, букв. знач.: благородный синий), «**钴蓝**» (gū lán, букв. знач.: кобальтовый синий), «湖**蓝**» (hú lán, букв. знач.: бирюзовый) и т. п. Использование этих терминов не ограничивается природой, а распространяется на науку и технику, искусство, моду и другие сферы.

Синий цвет часто ассоциируется с такими понятиями, как спокойствие, глубина, благородство и мудрость. В традиционной китайской культуре синий цвет нередко символизирует верность и доброту и широко используется в традиционной одежде тибетцев и монголов в Китае.

IV. Белый цвет

Китайский иероглиф **«白»** (белый) впервые появился в качестве основного слова-цветообозначения в «Цзягувэне» [1, с. 16]. С развитием китайских иероглифов значение слова «белый» постепенно расширялось. «Белый» не только обозначает цвет, но и описывает состояние яркости и чистоты. В китайском языке «белый» может сочетаться с другими иероглифами, образуя сложные слова, такие как **«苍白»** (cāng bái, букв. знач.: бледный), **«雪白»** (xuě bái, букв. знач.: белоснежный) и т. д.

Белый цвет широко использовался в древних литературных произведениях, например, **«**白日依山尽，黄河入海流**»** (Bái rì yī shān jìn, huánghé rù hǎiliú. – Белея, солнце вскоре зашло за гребень скал), **«**白露横江，水光接天**»** (Báilù héngjiāng, shuǐ guāng jiē tiān. – Белая роса за рекой, вода и небо слились воедино).

Белый цвет также часто используется для описания персонажей. Например, изображения **«**心如白纸**»** (xīn rú báizhǐ, букв. знач.: сердце чистое, как белая бумага), **«脸色苍白»** (liǎnsè cāngbái, букв. знач.: выглядеть бледным) и др.

Также белый цвет имеет особое значение в древних народных верованиях и обычаях. В традиционной китайской культуре белый цвет часто считался несчастливым, поскольку ассоциировался с негативными образами, такими как смерть и похороны. Например, когда умирал близкий человек, его семья должна была надеть **«**白色孝服**»** (báisè xiàofú, букв. знач.: белая траурная одежда) и организовать **«**白事**»** (bái shì, букв. знач.: похороны). Однако со временем Китай принял западную культуру, белый цвет теперь считается цветом чистоты. Например, как было сказано выше, современные китайские невесты надевают белые свадебные платья.

V. Чёрный цвет

В пекинской опере грим чёрного цвета часто используется для того, чтобы символизировать прямоту, строгость или простоту персонажа. Чёрный цвет символизирует серьезность и справедливость. Например, чернолицый Бао Гун в фольклоре, Чжан Фэй, Ли Куй и другие герои в пекинской опере – все они пользуются гримом чёрного цвета.

В периоды династий Чжоу и Цинь на лице или лбу заключенного делали татуировку, а затем закрашивали тушью, чтобы его лицо можно было оставить «в позоре», который никогда не сотрется. Поэтому чёрный цвет также означает «бесчестье».

Зловещие и порочные люди называются в китайском языке **«黑心肠»** (hēi xīncháng), чёрный занавес – **«黑幕»** (hēi mù), контрабанда – **«黑货»** (hēi huò), нечестные деньги – **«黑钱»** (hēi qián) и т. п.

В Китае некоторые невесты также одевают чёрные свадебные платья. Это означает, что китайские женщины нового времени хотят отойти от традиций и попробовать что-то новое.

VI. Зелёный цвет

Начиная с доциньской эпохи, люди использовали зелёный цвет для украшения важных зданий, ценных предметов и т. д. [5, с. 156].

В эпоху династий Цинь-Хань **«绿绶»** (lǜ shòu, букв. знач.: зелёный пояс для подвешивания серебряной печати) являлся символом ранга императорской семьи. Кроме того, в древние времена зелёный цвет обычно использовался в качестве дресс-кода для чиновников низшего и среднего класса [там же].

В современном китайском языке культурные коннотации слова-цветообозначения «зелёный» сильно изменились. В последние годы Китай начинает наращивать усилия по защите окружающей среды, пропагандировать идею защиты окружающей среды и внедрять различные стратегии ее защиты. Термин «зелёный» стал популярным, и это горячая тема для ежедневного обсуждения. Например, сейчас в Китае люди чаще обращают внимание на **«绿色食品»** (lǜsè shípǐn, букв. знач.: экопродукт), чем раньше [там же, с. 157].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

1. Слова-цветообозначения китайского языка имеют богатую культурную символику.

2. Под влиянием истории и культуры, обычаев, религиозных верований и политических факторов культурное значение слов-цветообозначений у каждой династии формировалось по-разному.

3. Слово-цветообозначение используется не только с положительной оценкой, но и с отрицательной.

Таким образом, использование слов-цветообозначений очень гибкое и разнообразное. На его применение влияют различные факторы, такие как контекст, эмоции и культурный фон. Глубокое изучение употребления слов-цветообозначений не только позволяет нам понять, как люди понимают и выражают цвета в конкретных контекстах, как они используют цвета для передачи эмоций и смыслов, но и помогает нам развивать навыки межкультурной коммуникации с точки зрения их исторического происхождения.

Библиографический список

1. *赵蕾 汉语基本颜色词意义发展演变研究*，硕士论文，2009年。电子版: https://www.docin.com/p-418621578.html。 (Чжао Л. *Исследование развития значения и эволюции основных слов-цветообозначений китайского языка*. Магистерская диссертация. 2009. Available at: https://www.docin.com/p-418621578.html]
2. Левина В.В. *Символика красного цвета в культуре Китая*. Санкт-Петербург, 2018.
3. Дегтярников А.В., Вертинский А.В. Значение цветов в традиционной китайской культуре. *Вестник научной ассоциации студентов и аспирантов исторического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.* Серия: Studis historica juvenum. Пермь, 2014: 26–29.
4. Тё О.Е., Горбатюк Е.К. Специфика концепта красного цвета в китайском языке. *Гуманитарный вестник*. Москва, 2020: 1–18.
5. 党莉邱大平*汉语"绿色"颜色词的文化内涵探究*。156-157页。电子版:https://wenku.baidu.com/view/6e0942c80ba1284ac850ad02de80d4d8d15a01bc.html?_wkts_=1704918711755。(Ли Д., Цю Д. *Исследование культурной коннотации слова-цветообозначения «зелёный» в китайском языке*. Available at: https://wenku.baidu.com/view/6e0942c80ba1284ac850ad02de80d4d8d15a01bc.html?_wkts_=1704918711755

References

1. *赵蕾 汉语基本颜色词意义发展演变研究*，硕士论文，2009年。电子版: https://www.docin.com/p-418621578.html。(Chzhao L. *Issledovanie razvitiya znacheniya i `evolyucii osnovnyh slov-cvetooboznachenij kitajskogo yazyka*. Magisterskaya dissertaciya. 2009. Available at: https://www.docin.com/p-418621578.html]
2. Levina V.V. *Simvolika krasnogo cveta v kul'ture Kitaya*. Sankt-Peterburg, 2018.
3. Degtyarnikov A.V., Vertinskij A.V. Znachenie cvetov v tradicionnoj kitajskoj kul'ture. *Vestnik nauchnoj associacii studentov i aspirantov istoricheskogo fakul'teta Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* Seriya: Studis historica juvenum. Perm', 2014: 26-29.
4. Te O.E., Gorbatyuk E.K. Specifika koncepta krasnogo cveta v kitajskom yazyke. *Gumanitarnyj vestnik*. Moskva, 2020: 1-18.
5. 党莉邱大平*汉语"绿色"颜色词的文化内涵探究*。156-157页。电子版:https://wenku.baidu.com/view/6e0942c80ba1284ac850ad02de80d4d8d15a01bc.html?_wkts_=1704918711755。(Li D., Cyu D. *Issledovanie kul'turnoj konnotacii slova-cvetooboznacheniya «zelenyj» v kitajskom yazyke*. Available at: https://wenku.baidu.com/view/6e0942c80ba1284ac850ad02de80d4d8d15a01bc.html?_wkts_=1704918711755

Статья поступила в редакцию 19.01.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-518-521

Chen Fangming, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: fangmingchen1378@163.com*

RELIGIOUS REINTERPRETATION OF REAL SPACE IN THE "MEPHISTOPHELES" CYCLE BY K.K. SLUCHEVSKY. The article presents a comprehensive analysis of the "Mephistopheles" cycle created by K.K. Sluchevsky in the early 1880s. The main task of the study is to examine the ways of metaphysical reinterpretation of real space by the poet-pre-symbolist and their influence on the perceptions of the eternal struggle between good and evil. The article is based on a detailed analysis of all ten texts of the cycle, with particular attention to Sluchevsky's use of spatial metaphors and symbols to express philosophical and religious ideas. Key themes and motifs of the cycle are identified, showing a deep symbolic connection between the real and metaphysical worlds in the context of man's spiritual quest. The article will be useful to researchers in the fields of literary studies, philosophy, and theology, as well as to anyone interested in the role of religious symbolism in Russian poetry of the late 19th century and its impact on the formation of cultural and spiritual space.

Key words: **K.K. Sluchevsky, metaphysical reinterpretation, "Mephistopheles" cycle, spatial metaphors, good and evil, symbolism in poetry**

Чэнь Фанмин, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: fangmingchen1378@163.com*

РЕЛИГИОЗНОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РЕАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЦИКЛЕ К.К. СЛУЧЕВСКОГО «МЕФИСТОФЕЛЬ»

Настоящая статья посвящена комплексному анализу цикла «Мефистофель», созданного К.К. Случевским в начале 1880-х годов. Основная задача исследования заключается в изучении способов метафизического переосмысления реального пространства поэтом-предсимволистом и их влияния на представления о вечной борьбе добра и зла. Статья построена на детальном анализе всех десяти текстов цикла с особым вниманием к использованию Случевским пространственных метафор и символов для выражения философских и религиозных идей. Определены ключевые темы и мотивы цикла, показывающие глубокую символическую связь между реальным и метафизическим мирами в контексте духовных поисков человека. Статья будет полезна исследователям в области литературоведения, философии и теологии, а также всем, кто интересуется ролью религиозной символики в русской поэзии конца XIX века и ее влиянием на формирование культурного и духовного пространства.

Ключевые слова: **К.К. Случевский, метафизическое переосмысление, цикл «Мефистофель», пространственные метафоры, добро и зло, символизм в поэзии**

В контексте русской литературы конца XIX века исследование цикла К.К. Случевского «Мефистофель» приобретает особую актуальность, представляя уникальное сочетание религиозной символики с реальным пространством и отражая вечную борьбу добра и зла. Основной целью данного исследования является анализ переосмысления реального пространства в этом цикле через религиозную символику, что позволяет глубже понять предсимволизм как литературное явление. Для достижения этой цели были определены ключевые задачи, включая анализ мотивов и символов в цикле и их роль в передаче метафизических представлений о мире, а также исследование влияния этих элементов на понимание предсимволизма. Научная новизна исследования заключается в уникальной интерпретации цикла с акцентом на сочетании метафизической символики и реалистического изображения мира, что позволяет раскрыть новые аспекты культурного и духовного ландшафта русской литературы того времени. Теоретическая и практическая значимость результатов исследования выражается в их способности обогатить понимание русского символизма и предсимволизма, а также в расширении общего понимания развития русской литературы и культуры. Это исследование предлагает новый взгляд на взаимодействие религиозной символики и реального пространства в литературе, открывая новые направления для дальнейших научных изысканий в этой области.

Цикл обладает продуманной структурой и композицией. Впервые он был представлен в 1881 году во втором сборнике стихов К.К. Случевского под общим названием «Мефистофель». Расположение и нумерация каждого из десяти стихотворений остались неизменными в последующих изданиях. Неизменность текста и структуры не только подчеркивает важность общей концепции произведения, но и отражает взаимодействие между поэтом и читателем, которое позволяет, по выражению Андрея Белого, «сложить из мозаичных или рассыпанных кусочков целого картину, в которой каждый лирический отрывок связан с другим, как система оживальных арок рисует целое готического собора» [1, с. 551]. С такой точки зрения «Мефистофель» Случевского является результатом не только его творчества, но и процесса участия и интерпретации со стороны читателя.

«Мефистофель» является наиболее изучаемым циклом К.К. Случевского, что подтверждает его значение в творчестве поэта. Так, этому циклу полностью или частично посвящены работы А.Ю. Козыревой, О.В. Мирошниковой, Н.В. Мадигожиной, Е.А. Тахо-Годи, Л.П. Щенниковой и целого ряда других исследователей. Однако тема влияния религиозных представлений на способы концептуализации в творчестве Случевского реального пространства и реальности в целом по-прежнему остается малоизученной.

Мефистофель как символ метафизического переосмысления действительности

Цикл «Мефистофель», созданный К.К. Случевским в начале 1880-х годов, представляет собой уникальное творческое переосмысление вечной темы борьбы добра и зла во вселенной. И хотя имя главного персонажа – Мефистофель – навевает ассоциации с «Фаустом» Гёте, исследователи творчества Случевского, в частности О.В. Мирошникова, отмечая, что фаустианский аспект в цикле Случевского не акцентирован [2, с. 137], приходит к выводу, что в этом состоит оригинальность авторской разработки данного сюжета. Е.А. Тахо-Годи-прослеживает связь «Мефистофеля» Случевского с «мелкими бесами» русской литературы, выявляя литературные параллели с произведениями русских писателей – от Ф. Достоевского до Ф. Сологуба [3, с. 43], что еще раз подтверждает уникальность интерпретации Случевским данной темы. В.Г. Гаврилова подчеркивает, что цикл является своеобразной антологией проблем, волновавших автора, особенно идеи диалектического единства добра и зла в социальном мире и космическом пространстве [4]. Такой подход открывает новые горизонты для понимания как самого цикла, так и широкого спектра вопросов, связанных с философскими, этическими и религиозными воззрениями второй половины XIX века. Как очевидно, цикл «Мефистофель» Случевского представляет собой сложное и многоуровневое художественное произведение, в котором переплетаются как традиционные, так и новаторские интерпретации темы зла и его присутствия в мире.

Для русской литературы 1880-х годов в целом характерно драматическое осмысление таких оппозиций, как «мир – человек», «история – вечность», дисбаланс универсальности и тематичности, социальные потрясения и культурный кризис. Эти общие закономерности, конечно, повлияли на мировоззрение поэта, переведя фокус его внимания на этические и социальные вопросы, которые в его ранних стихах оставались на периферии. Учитывая это, можно сказать, что обращение Случевского к образу Мефистофеля являет собой не случайную игру воображения, но реакцию на главные конфликты своего времени. Поэт переосмысливает образ Мефистофеля на фоне философских концепций, актуальных для 1880-х годов, исходя из собственных размышлений о социальной и культурной жизни России. Особо следует подчеркнуть, что Случевского также интересовали проблемы, связанные с религиозным мировоззрением и самоощущением личности. А.Ю. Козырева отмечает: «Недостаток индивидуальной сущности Случевский ассоциирует с злом и неспособностью противостоять ему. В общественной сфере аналогичная проблема проявляется в распространении поверхностных и искаженных знаний, что ведет к отчуждению человека от подлинной культуры и подрыву моральных оснований жизни» [5, с. 117]. Мефистофель у Случевского становится сложным символом, вызовом традиционным религиозным и философским взглядам и одновременно отражением пессимистичной и скептичной реакции автора на социальные проблемы эпохи.

Центральное место в цикле занимает характерный для западноевропейской культурной традиции демонический образ, существо, бунтующее против Бога и лишенное его благодати за гордыню и мятеж. На первый взгляд, Случевский создает классический образ демона и исследует противостояние божественного и демонического. Его злой дух действует как на земле (II. На прогулке: «Мефистофель шел, гуляя / По кладбищу, вдоль могил…» [6, с. 146]), так и во внеземном пространстве (I. Мефистофель в пространствах: «Я кометой горю, я звездою лечу / И куда посмотрю, и куда захочу, / Я мгновенно везде проступаю! / Означаюсь струёй в планетарных парах, / Содроганием звезд на старинных осях…» [6, с. 145]). При этом Случевский исследует зло не только в физическом мире, но и в более широких измерениях – космическом и духовном. Такой подход подразумевает всеобъемлющий и многогранный характер зла, а также его глубокое воздействие на человеческий дух и сознание. В «Мефистофеле» зло – это не просто моральное разложение или теологическая концепция. Это и моральный выбор, перед которым постоянно оказывается человек, и одновременно космический порядок, и сложный символ.

Поэтический цикл «Мефистофель» построен как серия эпизодов, демонстрирующих различные виды деятельности демона зла. Такая структура напоминает «Фауста» Гёте, где рассказ также разворачивается через серию сцен, например «Таверна Ауэрбаха», «Кухня ведьмы» и т. д. Используя подобную композиционную структуру, Случевский создает динамичный и многогранный образ Мефистофеля. При сходстве тематики и сюжетов с «Фаустом» Гёте Случевский, как уже было сказано, не делает акцент на «фаустовском» аспекте. Напротив, он черпает вдохновение из разнообразных народных и литературных источников, создавая непривычный и неожиданный образ Мефистофеля, который превращается в многомерный символ. Уже в «Мефистофеле в пространствах» мы видим, как герой восхваляет самого себя, пародируя традиционную хвалу небесной гармонии и Бога. Как утверждает А.Ю. Ипполитова, «Фауст» осознан русским поэтом как произведение, обладающее огромным интерпретационным потенциалом, провоцирующее споры и – для Случевского это главное – неоднозначность в понимании природы зла [7, с. 45].

Пространственная метафорика в цикле «Мефистофель»

Когда говорят о пространстве в литературе, обычно имеют в виду художественное пространство, воспроизводящее и отражающее реальность. При этом М.М. Бахтин считал художественное пространство формально-условной категорией. Видимо, поэтому точное определение художественного пространства в словарях литературоведческих терминов и литературных энциклопедиях встречается редко: в них всегда подчеркивается условность этого понятия [см.: 8, с. 193–200]. Пространство в литературе можно охарактеризовать как основной компонент художественной картины мира. Реальное пространство существует в художественных текстах в относительном виде, являясь одной из форм эстетической реальности, созданной автором.

Младший современник Случевского, философ П.А. Флоренский подчеркивал, что понимание пространства играет ключевую роль в любой системе мышления [9, с. 272]. Поэзия Случевского вполне может служить подтверждением этой концепции. В его цикле «Мефистофель» пространственные метафоры используются не только для описания мест действия, но и для выражения глубоких религиозно-философских идей. Согласно П.А. Флоренскому, различные мыслительные системы строятся вокруг уникального понимания пространства, определяющего наше восприятие мира в целом. В «Мефистофеле» Случевского важность пространственной образности акцентирована уже в названиях стихотворений. Так, первое озаглавлено «Мефистофель в пространствах» и отражает концепцию всепроникающего зла, распространяющего свое влияние за пределы земного мира. Заголовки вроде «На прогулке» и «Шарманщик» маркируют повседневное пространство зла, маскирующегося под обыденную человеческую жизнь. Стихотворения «Преступник» и «Цветок, сотворенный Мефистофелем» исследуют более интимные и личные проявления зла, тогда как «Мефистофель, незримый на рауте» и «Мефистофель в своем музее» акцентируют его влияние на пространство социальной и культурной жизни. «Соборный сторож» и «В вертепе» отображают проникновение зла в религиозные сферы, демонстрируя его всепроникающую природу. Стихотворение «Полишинели» указывает на маскарадную природу зла и его способность искажать реальность. Все эти аспекты вместе формируют сложное представление о зле как о многогранном и всепроникающем явлении, требующем глубокого философского и религиозного осмысления. Цикл Случевского расширяет понимание темы зла, открывая новые пути для интерпретации его влияния на мир и человечество, делая цикл «Мефистофель» выдающимся примером религиозного переосмысления реального повседневного пространства.

Пространство в цикле «Мефистофель» включает такие разнородные элементы, как город, кладбище, площадь, сцена казни, толпа. При этом каждый из вышеперечисленных элементов обеспечивает доступ к широкому кругу культурных контекстов. Благодаря этому создается «ассоциативная» диалектика в изображении пространства в целом Литературные клише, традиционные сюжетные ходы, реминисценции призваны подчеркнуть символический характер происходящего, его религиозно-нравственный разворот. С середины XIX века в русской философии начинается переосмысление иератических, то есть священных пространств. Недаром Вл. Соловьев в «Чтениях о Богочеловечестве» сетовал на то, что современная религия превратилась в личное настроение, а не в доминирующее начало или центр духовного притяжения [10, с. 38]. Основываясь на философском размышлении о формах зла и способах его передачи, Случевский придает циклу такую структуру, которая способна наиболее адекватно передать философскую и религиозную проблематику, объединить сюжетные линии, подчеркивая основную идею о том, что зло несет распад и смерть. Сюжет разворачивается от космических пространств («Мефистофель в пространствах») до более конкретных локаций, таких как кладбище («На прогулке»), площадь («Преступник»), улица и комната-(«Шарманщик»). Пространство способно расширяться и сужаться, становиться более ограниченным и замкнутым, как зал, где проходит раут («На рауте»). Но и реальное пространство светского раута у Случевского оказывается лишь оболочкой нереального, невидимого пространства зла: в роскошном зале Мефистофель встречает людей и «В каждом рту чернели / Жала острые!» [6, с. 149]. Таким образом, на пространственно-динамическом уровне формируется–пространственный сюжет цикла, связанный с взаимодействием двух планов, когда реальное пространство рассматривается как аналог внутреннего мира, проявляющегося и материализующегося в изменчивых зримых формах. Распадение–целостной личности под влиянием зла отражается в цикле Случевского раздроблением

пространства, акцентированием механического движения действующих в нем персонажей.

Необходимо также обратить особое внимание на многоуровневом «взаимодействии» Мефистофеля с различными элементами окружающего мира. Функция реального пространства не ограничивается в цикле ролью «фона»-действий Мефистофеля. Оно выступает и в качестве активного фактора, содействующего выявлению всепроникающей сущности зла и его глубокого воздействия на разнообразные аспекты человеческой жизни. В цикле «Мефистофель» реальное пространство занимает ключевую позицию, отображая интенсивное взаимодействие между персонажем Мефистофеля и миром, в который он интегрируется. «Осознавая это, он вступает с Богом в заочное творческое состязание и проникает в "обезбоженный мир", стремясь воплотиться во все его составляющие ("в мелочь, в звук, в ощущение, в вопрос и ответ") и все социальные слои (от площадной толпы до высшего света)» [11, с. 30]. Эта интеграция в различные слои реальности, начиная от мелких деталей и заканчивая социальными структурами, демонстрирует всепроникающий характер зла, символизируемого Мефистофелем. Его присутствие в разнообразных социальных слоях, а также его способность адаптироваться к различным ролям и переживать разнообразные психологические состояния подчеркивают универсальность и многообразие зла. Помимо этого, Мефистофель отчасти выражает позицию автора, проявляющуюся в философско-историческом скептицизме, что подчеркивает его роль не только как действующего персонажа, но и как наблюдателя и аналитика реальности. В результате становится очевидным, что реальное пространство в цикле «Мефистофель» не только создает фон для действий персонажа, но и активно взаимодействует с ним.

Мефистофель изображен в цикле не просто как злой дух или демоническая сущность, но как фигура, обладающая способностью контролировать и манипулировать пространством и временем. Представление о Мефистофеле как всемогущем закулисном организаторе, управляющем миром подобно марионетке, обусловлено его способностью перемещаться по пространству мира, вмешиваться в судьбы людей и влиять на ход истории. В стихотворениях цикла Мефистофель появляется в разных пространствах, каждый раз принимая новые облик и форму. Названия стихотворений: «Мефистофель в пространствах», «Мефистофель в своем музее», «На прогулке», «Мефистофель, незримый на рауте», «В вертепе», не только фиксируют место действия, но и отражают метафорический смысл присутствия Мефистофеля в этих пространствах. Он то благословляет младенца во время прогулки, то появляется как свидетель в суде, то становится сторожем собора. Эти пространственные образы приобретают символический характер, поскольку Мефистофель действует в особом духовном пространстве, принадлежа к метафизической реальности. Недаром цикл начинается со стихотворения «Мефистофель в пространствах», где дух зла прославляет самого себя и утверждает свое господство над миром. Утверждение Мефистофелем превосходства своей власти над властью божественной подчеркивает его роль как антагониста традиционных религиозных и моральных ценностей. Мефистофель, представленный великим и сильным, бесстрашным и злым, символизирует не только зло в его традиционном понимании, но и более глубокие философские и религиозные концепции природы зла, свободы воли и предопределения. Пустынные пространства, такие как космические просторы или «степи неизведанных стран», а также места, ассоциирующиеся со смертью: «могилы», «урны», «саркофаги», «вертеп», «место казни», подчеркивают власть Мефистофеля над жизнью и смертью. В этих пространствах Мефистофель выступает как истинный владыка. Он перемещается из одной сцены в другую, начиная с кладбища, где обнаруживает новорожденного ребенка и поет ему колыбельную, заканчивая городской площадью во время казни, где в гротескной манере пародирует роль Спасителя. Таким образом Случевский создает контраст между реальным и нереальным, видимым и невидимым, придавая своему герою совершенно особый статус. Каждое пространство, в котором появляется Мефистофель, обладает собственной символической глубиной. Например, в стихотворении «Мефистофель в своем музее» герой предстает в собственном музее, который кажется реальным пространством, но на самом деле вмещает в себя такие нематериальные «экспонаты», как «Дьявол в сотнях экземпляров/ Духи мора и пожаров», или религиозные понятия («Порожденья тёмной думы»), или пространственно невместимые объекты, вроде «закатившихся звезд», «заколоченных зданий», «неизведанных складов». Недаром сам музей Мефистофеля находится в неведомом пространстве – «за гранью мироздания». Такое местоположение подчеркивает игру иллюзии, а также демонстрирует мощь Мефистофеля как манипулятора реальностью. Через подобные «пространственные метафоры» раскрывается сложность и многогранность образа Мефистофеля, его власть над физическим и духовным, видимым и невидимым, реальным и иллюзорным.

В цикле Случевского пространство представлено не просто изображение физически существующего места, но и средство передачи философских идей. Цветок Мефистофеля, рождающийся в условиях зимы и холода, представляет собой метафору отчуждения, смерти и зла в противопоставлении традиционной ассоциации цветка с жизнью и красотой. Здесь цветок воспринимается как создание, противоречащее законам природы, символизирующее отрицание жизни: «Чудна блестящая порфира, / В ней чары смерти, прелесть зла! / Он – отрицанье жизни мира, / Он – отрицание тепла!» [5, с. 150]. Цветок оказывается символом и физической смерти, и духовного упадка, зла. Создавая этот цветок, Мефистофель проявляет свою власть над природными силами. Будучи властителем зла и хаоса, он способен нарушить естественный порядок вещей, создать нечто прекрасное в своей угрожающей искаженности, что, в свою очередь, предстает метафорой его влияния на мир и человеческие души. Пространственное окружение цветка – замерзшая степь, холод и снег – усиливает восприятие его как символа смерти: «В юдоли смерти и молчанья, / В холодных, блещущих лучах / С чуть слышным трепетом дрожанья / Цветок является в снегах!..» [6, с. 150]. В конце концов цветок, сотворенный Мефистофелем, становится эмблемой отчуждения и непостижимости зла – темы, которая пронизывает весь цикл «Мефистофель».

В стихотворении «Шарманщик» пространственная метафорика служит не только для описания реального местоположения, но и мощным инструментом для передачи глубоких и сильных эмоций. Пространство здесь становится отражением внутреннего мира персонажа и его переживаний: «Воздуху, воздуху! Я задыхаюсь… / Эта шарманка, что уши пилит, / Мучает, душит… я мыслю сбиваюсь… / Глупый шарманщик в окошко глядит!» Музыка, от которой «задыхается» персонаж, становится метафорой тяжелых переживаний: «Эту забытую песню когда-то / Слушал я иначе, слушал душой, / Слушал тайком… скрыл от друга, от брата! / Думал: не знает никто под луной…» [6, с. 148]. Звуки шарманки оказываются катализатором воспоминаний, преодолевающим границы времени и пространства, связывающим настоящее с прошлым. Музыка и ее влияние на героя символизируют мощь воспоминаний и их способность изменять восприятие реальности. В заключительных строках стихотворения чувство страха, преследующее героя, достигает апогея. Мефистофель-шарманщик, продолжая играть, олицетворяет невозможность забыть о тайнах и грехах прошлого: «Глупый шарманщик все смотрит в окно!» Стихотворение «Шарманщик» демонстрирует, как пространственная метафорика может быть использована для исследования более глубоких эмоциональных состояний и внутренних конфликтов. Через музыку шарманки внешний мир связывается с внутренним миром персонажа, создавая сложную картину его отношений с прошлым и влияния прошлого на настоящее.

Действия Мефистофеля позволяют Случевскому продемонстрировать глубокую связь внешнего пространства с внутренним миром персонажа и в стихотворении «Полишинели». Здесь пространственная метафорика используется для иллюстрации темы манипуляции и искажения личности. Случевский видит человека как неотъемлемую часть природы, утверждая, что творческая сила человека является продолжением творческой силы самой природы. По мнению А.Ю. Ипполитовой, в его концепции всё, что создается человеком, – от науки и искусства до архитектуры и философии – есть не что иное, как проявление природной творческой энергии [10, с. 53]. Это видение созвучно идее о глубокой связи между внешним пространством и внутренним миром человека. Так же, как механическое движение и внешние влияния проникают во внутренний мир человека, так и творческая сила природы проявляется через человеческое творчество. Таким образом, для Случевского не существует четкой границы между человеком и природой, между внутренним миром индивида и внешним миром. Все, что создает человек, – будь то научные теории, произведения искусства или даже строительные конструкции, – является продолжением и отражением природных процессов. Эта концепция подчеркивает неразрывную связь между физическим миром и миром идей, показывая, что внутреннее и внешнее непрерывно взаимодействуют, формируя единую картину мироздания. Полишинели, картонные куклы на пружинках становятся символом того, как человеческие черты и характеристики могут быть искажены воздействием внешних сил. Мефистофель, используя эти фигурки, демонстрирует, как легко человеческий образ может быть изменен, как быстро может измениться общественное мнение. Эти преобразования фигурок полишинелей отражают относительность, изменчивость и нестабильность человеческого восприятия и самоидентификации. То, что в один момент кажется благородным и почтенным, в следующий момент оказывается ничтожным и злобным. Эта тема расширяется на пространственно-динамическом уровне, формируя пространственный сюжет, который разворачивается в контексте взаимосвязанных процессов. Пространство здесь рассматривается не как физическое место, но как аналог внутреннего мира, который проявляется в пространственно изменчивых формах. Разрушение личности в стихотворении проявляется как разрушение пространства.

В заключение данного исследования цикла К.К. Случевского «Мефистофель» мы выдвинули и аргументированно обосновали несколько новых положений в интерпретации религиозной символики в контексте русской литературы. Основной инновацией является показ того, как Случевский не только переосмысливает реальное пространство через религиозную символику, но и проникает в глубину метафизических изысканий о природе мира. Это превышает границы традиционного символизма, выявляя сложность и многослойность его мысли. Более того, в цикле «Мефистофель» находим уникальное сочетание метафизической символики с реалистическим изображением мира, что позволяет нам взглянуть на предсимволизм под новым углом. Это открытие является ключевым в понимании эволюции русской литературы конца XIX века и предлагает новые перспективы для будущих исследований, расширяя границы нашего понимания культурного и духовного ландшафта того времени. Таким образом, исследование вносит важный вклад в изучение русского символизма и предсимволизма, подчеркивая значимость метафизического анализа в литературных произведениях.

Библиографический список

1. Белый А. *Стихотворения и поэмы*. Москва; Ленинград, 1966.
2. Мирошникова О.В. *Анализ и интерпретация лирического цикла: «Мефистофель» К.К. Случевского.* Омск: ОмГУ, 2003.
3. Тахо-Годи Е.А. *Константин Случевский. Портрет на пушкинском фоне*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
4. Гаврилова В.К. Образ злого духа в цикле К.К. Случевского «Мефистофель». *Лучшие доклады секции «Филология» конференции «Ломоносов–2009*». Москва, 2009.
5. Козырева А.Ю. Цикл К. Случевского «Мефистофель»: художественное строение и философский смысл. *Вестник СПбГУ.* Серия 2. 2001; Выпуск 1, № 2: 117–122.
6. Случевский К.К. Мефистофель. *Стихотворения и поэмы*. Санкт-Петербург, 2004: 145–153.
7. Ипполитова А.Ю. *Случевский: философия, поэтика, интерпретация*. Санкт-Петербург, 2006.
8. Шевченко И.С. Пространство как категория художественного текста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2011; № 3: 193–200.
9. Флоренский П.А. Значение пространственности. *Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии*. Москва, 2000: 272–273.
10. Соловьев В.С. *Чтения о Богочеловечестве*. Санкт-Петербург, 2000.
11. Щенникова Л.П. *Русская поэзия 1880–1890-х годов как культурно-исторический феномен*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Екатеринбург, 2003.

References

1. Belyj A. *Stihotvoreniya i po`emy*. Moskva; Leningrad, 1966.
2. Miroshnikova O.V. *Analiz i interpretaciya liricheskogo cikla: «Mefistofel'» K.K. Sluchevskogo.* Omsk: OmGU, 2003.
3. Taho-Godi E.A. *Konstantin Sluchevskij. Portret na pushkinskom fone*. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2000.
4. Gavrilova V.K. Obraz zlogo duha v cikle K.K. Sluchevskogo «Mefistofel'». *Luchshie doklady sekcii "Filologiya" konferencii "Lomonosov-2009*". Moskva, 2009.
5. Kozyreva A.Yu. Cikl K. Sluchevskogo «Mefistofel'»: hudozhestvennoe stroenie i filosofskij smysl. *Vestnik SPbGU.* Seriya 2. 2001; Vypusk 1, № 2: 117-122.
6. Sluchevskij K.K. Mefistofel'. *Stihotvoreniya i po`emy*. Sankt-Peterburg, 2004: 145-153.
7. Ippolitova A.Yu. *Sluchevskij: filosofiya, po`etika, interpretaciya*. Sankt-Peterburg, 2006.
8. Shevchenko I.S. Prostranstvo kak kategoriya hudozhestvennogo teksta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; № 3: 193-200.
9. Florenskij P.A. Znachenie prostranstvennosti. *Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arheologii*. Moskva, 2000: 272-273.
10. Solov'ev V.S. *Chteniya o Bogochelovechestve*. Sankt-Peterburg, 2000.
11. Schennikova L.P. *Russkaya po`eziya 1880-1890-h godov kak kul'turno-istoricheskij fenomen*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Ekaterinburg, 2003.

Статья поступила в редакцию 18.01.24

УДК 81.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-521-524

***Sharafutdinova M.N.**, MA student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*
***Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

ANGLICISMS-JARGONISMS IN YOUTH SLANG (BASED ON THE MATERIAL OF THE BASHKIR LANGUAGE). The objective of the study is to consider a problem of English-language borrowings in the modern Bashkir language using the example of youth slang. The article clarifies the place of English vocabulary and its role in the communication of the younger generation, the reasons for the introduction of Anglicisms-jargonisms into youth slang, as well as the positive and negative sides of the use of Anglicisms in the speech of young people. The article focuses on the description of the results of a study conducted among students of the Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism of the Ufa University of Science and Technology. The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time we propose an analysis of Bashkir youth slang, in which English-language borrowings predominate, based on the results of a survey of university students. As a result, it is proved that Anglicisms-jargonisms in Bashkir youth slang represent a layer of international vocabulary due to the advent of the global Internet and the increase in the volume of information processed by modern youth. Borrowed words from the English language have become firmly embedded through Russian and into the Bashkir language, thereby enriching its lexical composition. The article highlights the lexical and grammatical features of the use of Anglicisms in the speech of Bashkir youth.

Key words: **Bashkir language, foreign borrowings, Anglicism, youth slang, jargon**

***М.Н. Шарафутдинова**, магистрант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: milyausha-sharafutdinova@bk.ru*
***Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

АНГЛИЦИЗМЫ-ЖАРГОНИЗМЫ В МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА)

В статье уточняются место английской лексики и ее роль в общении молодого поколения, причины внедрения англицизмов-жаргонизмов в молодежный сленг, а также положительные и отрицательные стороны использования англицизмов в речи молодежи. Основное внимание в статье уделяется описанию результатов исследования, проведенного среди студентов факультета башкирской филологии, востоковедения и журналистики Уфимского университета науки и технологий. В результате доказано, что англицизмы-жаргонизмы в башкирском молодежном сленге представляют собой пласт интернациональной лексики в связи с появлением глобального Интернета и увеличением объема информации, обрабатываемой современной молодежью. Заимствованные слова из английского языка прочно вошли через русский и в башкирский язык, тем самым обогатив его лексический состав. В представленной статье выделяются лексические и грамматические особенности употребления англицизмов в речи башкирской молодежи.

Ключевые слова: **башкирский язык, иностранные заимствования, англицизм, молодежный сленг, жаргон**

Современная молодежь использует особую разновидность речи, называемую сленгом. Молодежный сленг, как правило, является отражением современных общественных явлений, и его изучение представляет интерес не только для социологов, психологов, культурологов, но и для лингвистов.

В современной лингвистической науке понятие «сленг» до сих пор не имеет своего однозначного определения. Как отмечает Т.Ф. Ефремова, сленг – это совокупность слов и выражений, употребляемых представителями определенных групп, профессий и составляющих слой разговорной лексики, не соответствующей нормам литературного языка (обычно применительно к англоязычным странам) [1]. По мнению Г.Б. Антрушиной, сленг представляет собой «разновидность метафоры, лексико-семантические единицы, полные метонимического и юмористического смысла», а И.В. Арнольд называет сленгом «сугубо разговорные слова с грубоватой или шуточно-эмоциональной окраской», однако большая часть ученых под термином «сленг» подразумевают лексический слой или пласт [2, с. 18].

Вслед за О.В. Цибизовой, И.И. Галанкиной, молодежный сленг понимается нами как «неформальная речь молодого поколения без ограничения по полу, роду занятий молодых людей и месту их проживания» [3, с. 685].

Иноязычные заимствования, в частности англицизмы, на сегодняшний день используются практически во всех языках мира. В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «англицизм» определяется как «слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из английского языка или созданные по образцу английского слова или выражения» [4, с. 1145].

В башкирском языке изучение англицизмов-жаргонизмов в молодежном сленге не получило должного внимания. Так, английским заимствованиям в башкирском языке посвящены обзорные статьи [5–9], монографии [10; 11], лексикографические [12], диссертационные работы [13], но при этом англицизмы-жаргонизмы в молодежном сленге не являлись объектом специального исследования.

Актуальность исследования обусловлена вниманием к сленгу нынешней молодежи в аспекте глобализационных процессов и необходимости изучения лингвистических особенностей англицизмов в башкирском языке, в том числе и в плане определения их роли в пополнении лексической системы языка.

Цель исследования – рассмотрение проблемы англоязычных заимствований в современном башкирском языке на примере молодежного сленга.

Для достижения вышеуказанной цели необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть причины иноязычных заимствований; 2) исследовать лексические и словообразовательные особенности англицизмов в башкирском языке; 3) выявить наиболее употребительные англицизмы-жаргонизмы в башкирском молодежном сленге.

В исследовании применялись такие методы, как анкетирование, анализ и сопоставление данных.

Научная новизна исследования заключается в том, что нами впервые предлагается анализ башкирского молодежного сленга, в котором, согласно результатам анкетирования студентов вуза, преобладают англоязычные заимствования.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что данная статья вносит вклад в изучение формирования лексики и словообразования английских заимствований в башкирском языке.

Материалом для исследования послужили ответы студентов 1 и 2 курсов на вопросы специальной анкеты. Кроме этого, в тексте статьи имеются примеры из башкирского молодежного журнала «Шонкар» в формате онлайн за 2021–2023 гг. [14].

Практическая значимость работы заключается в том, что собранный материал и результаты проведенного анализа могут быть использованы при разработке вузовских лекционных курсов по лексикологии, выполнении выпускных квалификационных работ по башкирскому языку.

Говоря о причинах заимствования иноязычной лексики в русском языке, Л.П. Крысин указывает на: необходимость назвать новое явление либо вещь; потребность в разграничении достаточно близких, но всё же различных понятий; тенденцию в обозначении цельного объекта одним понятием; потребность в разделении понятий для определённых целей или сфер; актуальность, престижность, выразительность иностранного понятия [15, с. 12]. Данные причины характерны и для башкирского языка.

Английский язык имеет мощное влияние в сфере молодежного сленга и представляет интерес для изучения. Будучи наиболее подвижной областью языка, молодежный сленг позволяет проследить в динамике процесс заимствования и усвоения иностранных слов, зафиксировать трансформации их смысловых значений.

Как справедливо отмечают О.В. Цибизова и И.И. Галанкина, сленг бытует в основном в устной речи и в частной переписке, поэтому его единицы многовариантны: не имеют четких критериев написания и грамматического оформления [3, с. 687].

С целью определить особенности употребления и частотность англицизмов-жаргонизмов в речи башкирской молодежи проводилось анкетирование среди студентов (90 человек), основные вопросы которого касались следующих моментов:

1) использования слов английского происхождения при общении с друзьями;

2) частоты их использования;

3) источников проникновения данных слов;

4) понимания окружающими речи с использованием слов английского происхождения;

5) знания точного перевода и ситуаций употребления таких заимствований;

6) цели использования в речи слов английского происхождения.

Данное исследование дало следующие результаты: в студенческой среде англицизмы используются активно (70%), при этом молодые люди зачастую неверно определяют исконное значение заимствованного слова (20%). Употребление англицизмов-жаргонизмов характерно чаще всего для поддержания беседы, облегчения разговора только среди «своих» (85%).

Среди ответов следует выделить такие наиболее частотные англицизмы-жаргонизмы, употребляемые в молодежном сленге:

ok – *окей, окейчик**тар**, ок, окей**ҙар*** (в значении ‘хорошо, ладно’);

hi – *хай* (в значении ‘привет’); *хай**ҙар*** (‘приветы’);

go – *гоу* (в значении ‘идти’) и его варианты: *гоу-**бар*** (‘иди’), *гоу **минең артман*** (‘иди за мной’);

VIP – *вип, вип**чик*** и его варианты употребления: *вип **урын*** (дословно ‘вип место’), *вип **кеше*** (дословно ‘вип человек’);

angry – *агрить **итам*** ‘агриться’ (в значении ‘злиться, раздражаться’);

creepy – *крип**лы*** ‘криповый’ (в значении ‘страшный, пугающий’);

nice – *найс* (в значении ‘мило’);

baby – *бэби, бэйби, бэйби**к*** (дословно ‘детка’);

friend – *френд* (в значении ‘друг’), *френд**тар*** ‘друзья’;

boy-friend – *бойфренд* (в значении ‘возлюбленный мужского пола’), *бойфренд**тар**, бой**ҙар*** (дословно ‘парни’);

girl-friend – *гелфренд* (в значении ‘возлюбленная женского пола’);

good – *гуд* (в значении ‘хорошо’);

super – *супер* (в значении ‘очень хорошо, классно’); *супер**ҙар*** (дословно ‘суперы’);

looser – *лузер* (в значении ‘неудачник’), *лузер**ҙар*** (дословно ‘лузеры’);

the best – ***ҙебест***, ***ҙебест*** (в значении ‘лучший’);

to like – *лайк, лайкать* (в значении ‘нравиться’), *лайк **ҡуйыу**, лайк**ҡылдатыу*** (дословно ‘лайкнуть, поставить лайк, облайкать’); *лайк**тар*** (дословно ‘лайки’);

party – *пати* (в значении ‘вечеринка, тусовка’), *пати**ға килегеҙ*** (дословно ‘приходите на пати’); *пати**ҙар*** (дословно ‘вечеринки’);

real – *реально, рил, реаль* (в значении ‘настоящий, истинный’);

lucky – *лаки* (в значении ‘удачный’); *лаки**ҙар*** (дословно ‘удачные’);

good luck – *гудлак, гудлак**тар*** (в значении ‘удачи’);

weekend – *уик-энд, уик-энд**тар яҡшы үтте*** (дословно ‘выходные прошли хорошо’);

light – *лайтовый* (в значении ‘легкий, приятный’), *лайт**лы***;

ban – *бан* (в значении ‘запрет’), *бан**ға ҡуйыу*** (дословно ‘банить, забанить’);

team mate – *тиммейт* (в значении ‘команда товарищей’), *тимер**ҙар**, тим**дар**, тим**лашыу*** (дословно ‘тимиться’);

sorry – *сорри, сорян**дар*** (в значении ‘прошу прощения, извиняюсь’);

to donate – *донат, донат**лау*** (в значении ‘жертвовать’);

easy – *изи, изи **ғына*** (в значении ‘лёгкий’);

respect – *респект* (в значении ‘уважение’), *респект**тар*** (дословно ‘уважения’);

face-control – *фейс-контроль, фэйсконтроль, фэйс-контроль* (в значении ‘ограничение входа, выборочный отказ’), *фэйсыңды үҙгәрт* (в значении ‘сделай лицо попроще’);

troll – тролль (в значении ‘неуважение по отношении к собеседнику, хамство’), *троллә**ү**, троллә**шеү*** (дословно ‘троллить’);

chill – *чилить или чиллить* (в значении ‘развлекаться’), *чилить **итәм*** (дословно ‘развлекаюсь, активно отдыхаю’);

hype – *хайп* (в значении ‘шумиха, ажиотаж’) и производные от него слова: *хайп**лы*** (дословно ‘хайповый’), *хайп **тотоу**, хайп**лашыу*** (дословно ‘хайпить, хайпануть’); *хайп**тар*** (дословны ‘хайпы’); ***бағ**ырға**ҡ*** (дословно ‘хайповщик’);

to hate – *хейт* (в значении ‘ненавидеть’), *хейтер**ҙар*** (дословно ‘хейтеры’);

challenge – *челлендж* (в значении ‘вызов’), *челлендж**сы*** (дословно ‘челленджер’);

to shame – *шеймить, шейм**лау*** (в значении ‘стыдить, осуждать’);

fake – *фейк* (в значении ‘фальшивый, поддельный’), *фейк**тар*** (дословно ‘фейки’);

Google – *гугл* (в значении ‘поисковая система’), *гугл**лау*** (дословно ‘гуглить’, искать в «Google»);

voice – *войс* (в значении ‘голосовое сообщение’), *войс ебәреү* (дословно ‘войсить, отправлять войсы’);

food – *фуд, фуди* (в значении ‘еда, увлекаться едой’), *тәмле фуд* (дословно ‘вкусная еда), *фуд менән булашыу* (‘увлекаться едой’) и другие.

Исходя из вышеприведенных ответов, следует отметить, что студенты в своей речи используют англицизмы, видоизменяя их грамматические особенности. К основным структурно-словообразовательным признакам англицизмов можно отнести сложные слова с двумя компонентами (*агрить итам* ‘агриться’; *лайк ҡуйыу* ‘лайкать’; *банға ҡуйыу* ‘забанить’; *чилить итеү* ‘развлекаться’; *хайп тотоу* ‘хайпануть’), поскольку для башкирского языка характерно употребление сложных слов по схеме «иноязычное слово + башкирское», т. е. частичное калькирование. Встречаются сложные слова и с тремя компонентами: *фуд менән булашыу* ‘увлекаться едой’.

В башкирском молодежном сленге одним из важных морфологических признаков является использование англицизмов в речи с добавлением окончаний множественного лица: *окейчик**тар**, хай**ҙар*** ‘приветы’; *френд**тар*** ‘друзья’; *бойфренд**тар**, бой**ҙар*** ‘парни’; *супер**ҙар*** ‘суперы’; *лузер**ҙар*** ‘лузеры’; *лайк**тар*** ‘лайки’; *пати**ҙар*** ‘вечеринки’; *лаки**ҙар*** ‘удачные’; *гудлак**тар*** ‘удачи’; *уик-энд**тар*** ‘уик-энды, выходные’; *тим**дар**, тимер**ҙар*** ‘тимы’; *сорян**дар*** ‘извинения’; *респект**тар*** ‘респекты’; *хайп**тар*** ‘хайпы’; *хейтер**ҙар*** ‘хейтеры’; *фейк**тар*** ‘фейки’ и др.

Употребление в молодежном сленге таких прилагательных, как *крип**лы*** ‘криповый’, *лайт**лы*** ‘лайтовый’, *хайп**лы*** ‘хайповый’, связано, с одной стороны, с тенденцией на моду англицизмов в речи, а с другой – с лексико-грамматической адаптацией слова в башкирском языке.

Особо следует подчеркнуть в башкирском языке специфичность написания слова ***ҙебест,*** или ***ҙебест*** (the best), в котором используется буква «ҙ» башкирского алфавита. Данное правописание будет понятно преимущественно для владеющих башкирским языком.

Важно отметить и правописание слов *лайк, лайкать* (to like), поскольку чаще всего (особенно в социальных сетях, переписках) функционирует производное слово *лай**ҡылдатыу*** ‘лайкнуть, поставить лайк’, а в некоторых случаях – похожее и по формообразованию, и по семантике *лайы**ҡ*** дословно ‘достоин’, *лайы**ҡлы*** ‘достойный’. Это связано прежде всего с игрой слов в башкирском языке.

Такие англицизмы-жаргонизмы в башкирском молодежном сленге, как *тим**лашыу*** ‘тимиться’, *гугл**лау*** ‘гуглить’, *шейм**лау*** ‘шеймить’, *троллә**ү**, троллә**шеү*** ‘троллить’, *донат**лау*** ‘жертвовать’ и др., образованы путем присоединения к иноязычной основе аффиксов *-ау, -ыу, -еү, -әү,* которые участвуют в образовании имени действия (исем ҡылым). Следует подчеркнуть, что данные лексемы наиболее употребительны в беседах студентов для поддержания тона разговора.

Что касается использования в молодежном сленге слов *найс* и *изи,* то их правописание в башкирском языке остается неизменным, как и в русском.

Безусловно, чаще всего англицизмы-жаргонизмы функционируют в образцах переписок молодых людей в социальных сетях, однако встречаются и в некоторых текстах СМИ, предназначенных для молодежи. Например:

1) Социаль селтәрҙә уртаҡ дуҫтарыбыҙ ҙа, таныштарыбыҙ ҙа булмаһа ла, ҡайҙан күреп ҡалғандыр, бер мәл минең фотоларға ***лайктар*** *яуҙыра башланы* (*У нас в соцсетях не было ни общих друзей, ни знакомых, но в какой-то момент мои фотографии начали набирать* ***лайки*** *с его стороны*) (от 11 сентября 2021 г.);

2) Илсур Ильясов ***хейтерҙарға*** *бик тапҡыр яуап биргән (Ильсур Ильясов очень метко ответил* ***хейтерам****)* (от 6 декабря 2022 г.);

3) Рәсәй Президенты Владимир Путин Рәсәй Ҡораллы Көстәре тураһындағы ялған мәғлүмәтте – ***фейктарҙы*** *таратҡан өсөн енәйәт яуаплылығына тарттырыу тураһындағы законға ҡул ҡуйҙы (Президент России Владимир Путин подписал закон о привлечении к уголовной ответственности за распространение ложной информации –* ***фейков*** *о Вооруженных Силах России)* (от 9 марта 2022 г.);

4) Ғаилә тыуасаҡ баланың малаймы, ҡыҙмы икәнен белер өсөн башҡортса ***гендер пати*** *уҙғарған! (Семья провела* ***гендерное пати*** *по-башкирски, чтобы узнать пол будущего ребенка!)* (от 19 июня 2023 г.);

5) Беҙ ҙә диңеҙгә ғаилә дуҫтарыбыҙ менән бергәләп, ике машинала барып килдек. Әлбиттә, маршрутты алдан ***гуглап алырға*** *кәңәш итер инем (Мы тоже поехали на море вместе с друзьями на двух машинах. Конечно, я бы посоветовал заранее* ***погуглить*** *маршрут*) (от 13 февраля 2023г.);

6) Әйтеп үткән ике персонаж да минең өсөн башҡорт халҡының проблемалары артына йәшенгән, үҙ файҙаһын ғына ҡайырған аҫыртын һәм намыҫһыҙ кешеләр. Ябай әйткәндә, ***баҡырғаҡтар****, заман телендә ундайҙарҙы* ***«хайповщик»*** *тип атайҙар, ә политологияла ундайҙарҙы «популист» тиҙәр* (*Оба упомянутых персонажа для меня, откровенно говоря, недобросовестные люди, которые прячутся за проблемами башкирского народа, стараются только ради собственной выгоды. Проще говоря, они –* ***бакыргаки****, в современном языке таких называют* ***«хайповщиками»,*** *а в политологии – «популистами»*) (от 11 ноября 2023 г.);

7) Башҡалабыҙҙа урынлашҡан «Родина» кинотеатрына ике кешелек ***VIP билеттар*** *уйнатабыҙ,* ***вип урындарҙан*** *фильм ҡарарға теләүселәр конкурста ҡатнашһын (Разыгрываем* ***VIP-билеты*** *на двоих в уфимский кинотеатр «Родина», пусть желающие посмотреть фильм из* ***вип-мест*** *примут участие в конкурсе)* (от 28 апреля 2021 г.);

8) Әгәр ҙә шул мәктәп үлһә, бөгөн өләсәйҙәр туҡтауһыҙ шопингта йөрөп, ғәйбәт һөйләшеп, ***«ватцап»****та хәбәр яҙышып, телевизорҙан сериалдар ҡарап ултырып йәки эшләп йөрөп, ейән-ейәнсәрҙәренә ваҡыт тапмаһа – аяныс хәл* (*Если эта школа умрет, если сегодня бабушки не находят времени для внуков, сидя дома или работая, проводя время за шопингом, сплетничая, переписываясь в* ***«ватцапе»,*** *смотря сериалы по телевизору, то это очень печально*) (от 18 декабря 2022 г.);

9) Мин, ысынлап та, яҙмышым менән уйнаған кеүекмен. ***Челлендж*** *тигән һүҙ бар инглиз телендә. Үҙ-үҙеңә саҡырыу ташлау тип тәржемә ителә. Тормоштоң барлыҡ мәғәнәһе минең өсөн үҙ-үҙеңдә еңеүҙә. Тауға үрләүем дә – шул уҡ* ***челлендж****. Йәшем байтаҡ бит инде хәҙер. Тауға үрләрлек хәлем дә самалы. Әммә юлға сығам. Беләм, хәлем бөтәсәк, туҡтаясағымын, футболкамдың түш өлөшө ап-аҡ тоҙға әйләнәсәк. Әммә тауҙың үренә менеп еткәндәге тойғоно бер нәмә лә алмаштыра алмай. Был ахмаҡлыҡмы? Эйе, ахмаҡлыҡ. Әммә мин шунһыҙ йәшәй алмайым. Тормошта миңә һәр ваҡыт ниндәйҙер* ***челлендж*** *кәрәк. Әлеге мәлдәге* ***челленджым*** *– «Мосафир» проекты (Мне, действительно, кажется, что я играю со своей судьбой. В английском языке есть слово* ***челлендж****. Переводится как бросать вызов самому себе. Весь смысл жизни для меня в победе над собой. И мое восхождение на гору – тот же* ***челлендж****. Мне сейчас уже много лет. У меня недостаточно сил, чтобы подняться на гору. Но я выхожу в путь. Знаю, остановлюсь, чтобы набраться сил, нагрудная часть моей футболки превратится в белоснежную соль. Но ничто не меняет ощущения при восхождении на вершину. Это глупость? Да, глупость. Но я не могу без этого жить. В жизни мне всегда нужен какой-то* ***челлендж. Мой челлендж*** *на данный момент – это проект «Мусафир»)* (от 18 декабря 2022 г.);

10) Башҡортостан Башлығы Радий Хәбиров, яңы коронавирус инфекцияһы менән ауырығандар арта ҡалһа, мәктәптәрҙә ҡышҡы каникулды озайтыу мөмкинлеге тураһында белдерҙе. Шулай уҡ республика Башлығы һүҙҙәренсә, Башҡортостанда яңы йылда ***локдаун*** *көтөлмәй (Глава Башкирии Радий Хабиров заявил о возможности продления зимних каникул в школах в случае, если число заболевших новой коронавирусной инфекцией будет расти. Также глава региона подчеркнул, что* ***локдауна*** *в новом году в Башкирии не ожидается*) (от 5 декабря 2021 г.) [14] и другие.

Таким образом, некоторые единицы бытуют одновременно как в сленге, так и в языке СМИ.

Одну из употребительных групп слов в молодежном сленге представляют англицизмы, касающиеся музыкально-развлекательной сферы. Так, слова *шазамда табыу, шазамлау* ‘нашазамить’, т. е. найти в Shazam; *бинджвотч менән булыу* ‘бинджвотчить’, т. е. всю ночь смотреть сериалы; *вайб тотоу* ‘поймать настроение, атмосферу’, *яҡшы саунд* ‘качественное звуковоспроизведение’, *гигос, гигоста булыу* ‘концерт, дискотека или вечеринка’, *тверклау* ‘тверкать’, т. е. танцевать в определенном стиле; *панчлау* ‘панчлау’, т. е. дразнить соперника в субкультуре рэперов; *эщкере* ‘особое восклицание у рэперов’ и многие другие.

Особую популярность среди башкирской молодежи приобретают английские заимствования в названиях региональных проектов, студий, заведений и т. д. Например, уфимские музыкальные рестораны «MusicHall», «DanceHall» в речи молодежи именуются как «Музонхолл», «Бейеүхолл» (дословно: ‘танцевальный холл’). Англицизм «продакшн», обозначающий процесс производства чего-либо, можно встретить как в молодежном сленге, так и в текстах СМИ: *2015 йылда «Урал» мәрхәмәтлек фонды яҙамында «Р.И.* ***Продакшн****» студияһы төшөрөлә (В 2015 году при поддержке благотворительного фонда «Урал» была создана студия «Р.И.* ***Продакшн****», снявшая историко-музыкальный фильм «Бибиғуль и Сайфулмулюк»)* (от 21 января 2023 г.) [14].

Итак, вышеописанные примеры позволяют рассмотреть специфику образования и функционирования англицизмов-жаргонизмов в башкирском молодежном сленге.

Таким образом, лексический состав башкирского языка обогащается преимущественно через русский язык. Проведенное исследование продемонстрировало, что при общении молодежи друг с другом широко используются англицизмы, черпаемые в основном из Интернета.

Англицизмы-жаргонизмы в башкирском молодежном сленге представляют собой лексически и грамматически адаптированные варианты слов, образованные путем присоединения специальных аффиксов, калькирования. Следует отметить и специфичность написания некоторых англицизмов в башкирском языке. Вместе с тем злоупотребление заимствованиями искажает башкирскую речь, препятствует формированию речевых умений подрастающего поколения. Вопрос о целесообразности использования иноязычной лексики остается сегодня дискуссионным.

Результаты проведенного исследования позволяют заключить, что в студенческой среде англицизмы используются активно, при этом в речи молодежи зафиксированы трансформационные варианты слов, т. е. адаптированные под башкирский язык. Употребление англицизмов-жаргонизмов характерно чаще всего для поддержания беседы, облегчения разговора только среди «своих».

Библиографический список

1. Ефремова Т.Ф. *Новый толковый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2012. Available at: https://www.efremova.info/
2. Курочкина Е.А. Специфика использования немецкого молодежного сленга в электронной коммуникации. *Вестник Башкирского университета*. 2018; № 1 (23): 180–185.
3. Цибизова О.В., Галанкина И.И. Англицизмы в молодежном сленге 2020-2021 гг.: опыт описания и анализа. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2021; № 3 (12): 684–698.
4. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Мир и Образование, 2013.
5. Гафарова Э.С. Употребление англицизмов в башкирском языке (на примере материала из СМИ). *Гуманитарные научные исследования.* 2013; № 9.
6. Жданова Г.М., Ярославова Л.А. Англицизмы в системе башкирского языка. *Современные парадигмы лингвистических исследований: методы и подходы:* сборник материалов Международной научно-практической конференции. Уфа, 2018: 21–25.
7. Амирханова Г.А., Саляхова З.И. Английские заимствования в системе сложных слов башкирского языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; 2 (87): 479-481.
8. Абдуллина Г.Р., Шарафутдинова М.Н. Заимствованный пласт в спортивной лексике башкирского языка (на примере англицизмов). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 402–404.
9. Абдуллина Г.Р., Шарафутдинова М.Н. Заимствованный пласт в лексике профессий башкирского языка (на примере англицизмов). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 404–406.
10. Кагарманов Г.Г. *Лексика и терминология башкирского языка*. Стерлитамак, 2002.
11. Гафарова Э.С., Николаева А.В., Хабибуллина О.А., Яровенко Е.А., Ярославова Л.А. *Семантические исследования в неродственных языках*. Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2014.
12. Гарипов Т.М. *Краткий русско-башкирский словарь иноязычных заимствований.* Уфа, 2006.
13. Фатхуллина Ф.Р. *Новые слова в современном башкирском языке: конец XX – начало XXI вв.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2009.
14. *Шонкар*. Available at: https://shonkar.com/
15. Крысин Л.П. *Иноязычные слова в современном русском языке*. Москва: Просвещение, 1968.

References

1. Efremova T.F. *Novyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2012. Available at: https://www.efremova.info/
2. Kurochkina E.A. Specifika ispol'zovaniya nemeckogo molodezhnogo slenga v `elektronnoj kommunikacii. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2018; № 1 (23): 180-185.
3. Cibizova O.V., Galankina I.I. Anglicizmy v molodezhnom slenge 2020-2021 gg.: opyt opisaniya i analiza. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2021; № 3 (12): 684-698.
4. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i Obrazovanie, 2013.
5. Gafarova `E.S. Upotreblenie anglicizmov v bashkirskom yazyke (na primere materiala iz SMI). *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya.* 2013; № 9.
6. Zhdanova G.M., Yaroslavova L.A. Anglicizmy v sisteme bashkirskogo yazyka. *Sovremennye paradigmy lingvisticheskih issledovanij: metody i podhody:* sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2018: 21-25.
7. Amirhanova G.A., Salyahova Z.I. Anglijskie zaimstvovaniya v sisteme slozhnyh slov bashkirskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; 2 (87): 479-481.
8. Abdullina G.R., Sharafutdinova M.N. Zaimstvovannyj plast v sportivnoj leksike bashkirskogo yazyka (na primere anglicizmov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 402-404.
9. Abdullina G.R., Sharafutdinova M.N. Zaimstvovannyj plast v leksike professij bashkirskogo yazyka (na primere anglicizmov). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 404-406.
10. Kagarmanov G.G. *Leksika i terminologiya bashkirskogo yazyka*. Sterlitamak, 2002.
11. Gafarova `E.S., Nikolaeva A.V., Habibullina O.A., Yarovenko E.A., Yaroslavova L.A. *Semanticheskie issledovaniya v nerodstvennyh yazykah*. Sterlitamak: Sterlitamakskij filial BashGU, 2014.
12. Garipov T.M. *Kratkij russko-bashkirskij slovar' inoyazychnyh zaimstvovanij.* Ufa, 2006.
13. Fathullina F.R. *Novye slova v sovremennom bashkirskom yazyke: konec XX – nachalo XXI vv.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Ufa, 2009.
14. *Shonkar*. Available at: https://shonkar.com/
15. Krysin L.P. *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Prosveschenie, 1968.

Статья поступила в редакцию 12.12.23

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-524-526

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. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Ferdous MST Afroza, *graduate, Faculty of Journalism of Moscow University n.a. A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: afrozaferdous1981@gmail.com*

HEADLINE COMPLEX IN THE MASS MEDIA OF THE REPUBLIC OF BANGLADESH. The article examines headline complexes in the media of the Republic of Bangladesh using the example of high-quality press and visited news portals. The connection between text headings and the Western tradition of headings is revealed, while it is noted that the Bangladeshi media, unlike, for example, the US media, are not inclined to highlight a specific person in the heading complex. A typical Bangladeshi media headline is a simple common sentence in which the first word – the subject – names an object, natural phenomenon or community. Implicitly, this creates a context of verified information, a phenomenon that occurs as if independently of the will of people. This is consistent with the typical patterns of text construction in ancient Indian rhetoric, in which it was supposed to begin persuasion with reliable information. Thus, a study of Bangladeshi media confirms the theory that the composition of media texts correlates with the rhetorical attitudes of a given culture.

Key words: **media, Republic of Bangladesh, headline, title complex, ancient Indian rhetoric**

Ю.В. Шуйская, *д-р филол. наук проф., зав. каф. журналистики, медиакоммуникаций и рекламы Московского университета имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: shujskaya@yandex.ru*
Фердоус МСТ Афроза, *аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: afrozaferdous1981@gmail.com*

ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ РЕСПУБЛИКИ БАНГЛАДЕШ

В статье рассматриваются заголовочные комплексы в средствах массовой информации Республики Бангладеш на примере качественной прессы и посещаемых новостных порталов. Выявлена связь заголовков текста с западной традицией озаглавливания, при этом отмечается, что СМИ Бангладеш, в отличие, к примеру, от СМИ США, не склонны к выделению в заголовочном комплексе конкретной личности. Типовой заголовок СМИ Бангладеш представляет собой простое распространенное предложение, в котором первое слово – подлежащее – называет какой-либо предмет, явление природы или сообщество. Имплицитно это создает контекст верифицированной информации, явления, происходящего как бы независимо от воли людей. Это согласуется с типовыми паттернами построения текста древнеиндийской риторики, в которых предполагалось начинать убеждение с достоверной информации. Таким образом, исследование СМИ Бангладеш подтверждает теорию корреляции композиции текстов медиа с риторическими установками данной культуры.

Ключевые слова: **средства массовой информации, Республика Бангладеш, заголовок, заголовочный комплекс, древнеиндийская риторика**

Республика Бангладеш – динамично развивающееся азиатское государство, граждане которого активно выезжают за рубеж, в том числе и в Россию. В связи с этим большой интерес представляет структура информационных материалов и подача информации в средствах массовой информации Бангладеш. СМИ формируют картину мира граждан, которые транслируют полученные ими идеи, в том числе, гражданам нашей страны.

Активное взаимодействие с Республикой Бангладеш освещается в средствах массовой информации России [1]: 15 миллионов бангладешцев учатся и работают за рубежом. Это обусловливает актуальность исследования культуры Бангладеш, картины мира представителей этого государства и средств массовой информации.

В исследовании Р.Ю. Анисимова (2021) [2] постулируется, что заголовочный комплекс качественных средств массовой информации современной русскоязычной, англоязычной и испаноязычной прессы отсылает к двум различным риторическим традициям – западной (Римской империи) и восточной (Византии). В англоязычной прессе, в том числе в прессе США, а также в испаноязычной прессе заголовочный комплекс восходит к риторической традиции Римской империи, а в современной российской прессе присутствует репрезентативный процент заглавий, отсылающих к традиции византийской риторики. Интересным представляется исследование с этой точки зрения Республики Бангладеш – государства, которое не было подвержено культурному влиянию ни Римской империи, ни Византии, в построении заголовочного комплекса может ориентироваться на свой особый путь. Заголовки в СМИ Республики Бангладеш могут тяготеть к индийской риторической традиции, и этот факт нуждается в верификации и доказательстве.

Цель исследования – рассмотреть заголовочный комплекс в средствах массовой информации республики Бангладеш.

Задачи исследования:

– выделить качественные СМИ Республики Бангладеш, читаемые наиболее обширной аудиторией;

– рассмотреть заголовочные комплексы в указанных СМИ и сопоставить вычлененные стратегии с ранее изученными стратегиями заголовочных комплексов восточной и западной традиции;

– проследить возможную связь с риторической традицией Индии и ее композиционными стратегиями построения текста.

Научная новизна исследования обусловлена тем фактом, что средства массовой информации республики Бангладеш практически не изучены не только в отечественной, но и в мировой науке. Заголовочный комплекс этих СМИ практически не подвергался системному анализу, и стратегии озаглавливания текстов ранее не рассматривались.

Теоретическая значимость исследования обусловлена обращением к исследованию заголовочного комплекса СМИ одной из самых густонаселенных стран современного мира [3], представители которой плотно взаимодействуют с Россией и часто приезжают в нашу страну для работы и учебы.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения выявленных закономерностей в практике проведения таких учебных курсов, как «История зарубежной журналистики», «Современная зарубежная журналистика», «Средства массовой информации стран Востока», в специальных курсах и специальных семинарах на указанные темы.

Исследуя заголовочный комплекс в СМИ, мы ранее отмечали, что «англоязычная пресса существенно отличается от русскоязычной с точки зрения построения заголовков в новых условиях онлайн-бытования. Заголовок в англоязычной газете в большинстве случаев представляет собой сжатый пересказ текста:

одно-два предложения, из которых можно вынести представление об основном содержании статьи. … Эта традиция озаглавливания текста через пересказ существенно отличается от русской традиции озаглавливания газетной статьи: русскоязычные газеты в печатной и в онлайн-версии используют большое количество заголовков с отсылками к прецедентным феноменам: крылатым выражениям из литературы, кинофильмов и пр.» [4, с. 170–171]. При сопоставлении англоязычной и русскоязычной традиций выявляется отчетливое превалирование в первой заголовков-пересказов текста, основной смысл которых разворачивается в тексте статьи. В 30-40% русскоязычных заголовков отмечается отсылка к прецеденту, характерная также для ведения диалога. Это своеобразное распознавание «свой – чужой», с помощью которого автор текста как бы вводит читателя в «ближний круг» – круг тех, кто читал те же самые тексты.

При этом анализ сплошной выборки заголовков англоязычной прессы выявляет тенденцию к вынесению в заголовок имени собственного, с которого предложение начинается: это подлежащее, одновременно являющееся темой предложения и главным действующим лицом последующего текста. Так, для американской прессы характерны заглавия, начинающиеся с имени и фамилии действующего президента [4].

В русскоязычной традиции распространенным приемом озаглавливания текста является отсылка к прецедентному тексту: в заголовок выносится в аутентичном либо в деформированном виде цитата из известного фильма, книги, песни, крылатое выражение, пословица или поговорка и т. д.

В диссертационном исследовании Р.Ю. Анисимова [2] выявленная стратегия озаглавливания «западной» и «восточной» прессы соотносится с композиционными схемами Квинтилиана и Автония соответственно. Согласно схеме Квинтилиана, первый элемент текста представляет собой свернутое содержание, далее разворачивающееся по определенной композиции (хрии), а согласно схеме Автония первый элемент текста ориентирован на аудиторию и предполагает поиск точек соприкосновения оратора и аудитории. Среди прочего это может быть сделано через отсылку к общей апперцепционной базе: пословицам, поговоркам и выражениям известных людей.

В соответствии с целью настоящего исследования были проанализированы СМИ Республики Бангладеш: новостные порталы prothomalo.com [5], коррелирующие с наиболее распространенной бумажной газетой Бангладеш, https://bdnews24.com/ [6], Bangladesh Pratidin [7], на которых публикуются материалы крупнейшей независимой бумажной газеты Бангладеш, и портала banglanews24.com [8]. Анализ сплошной выборки заголовков за декабрь 2023 года продемонстрировал, что в озаглавливании текстов прослеживается близость к западной традиции: заголовок, как правило, представляет собой свернутое изложение дальнейшего содержания текста, например:

Rain washes out second NZ-Bangladesh T20

Barishal comes alive ahead of Hasina's visit

Workplace deaths jump 48% in 2023

Дождь смыл второй матч Новая Зеландия – Бангладеш Т20

Баришал оживает перед визитом Хасины

В 2023 году смертность на рабочем месте выросла на 48%

(здесь и далее перевод наш – *А. Ф.*) [5].

PM in Barishal to attend election rally

Potato prices surpass rice

No need to panic, we'll deal with sanctions when it comes: FS

Премьер-министр в Баришале примет участие в предвыборном митинге

Цены на картофель превысили цены на рис

Не надо паниковать, с санкциями разберемся, когда они придут: Министерство иностранных дел [6].

Persistent rain forces abandonment of 2nd T20

Qatar commutes death penalty of Indian ex-navy officers

Australia beat Pakistan by 79 runs to win second Test and series

Непрекращающийся дождь вынуждает покинуть 2-й матч турнира Т20.

Катар смягчил смертную казнь бывшим офицерам ВМС Индии

Австралия обыграла Пакистан с разницей в 79 раундов и выиграла второй матч и серию [7].

Govt declares January 7 public holiday

1151 BGB platoons deployed across Bangladesh

US Warship Shoots Down Drone, Missile Fired By Yemen's Huthis

Правительство объявило 7 января выходным днем

1151 взвод BGB развернут по всей Бангладеш

Военный корабль США сбил дрон и ракету, выпущенную йеменскими хуситами [8].

В заголовочном комплексе отмечается использование «свертки» смысла дальнейшего текста – то есть в этом отношении СМИ Республики Бангладеш более тяготеют к западной традиции, чем к восточной. Среди заголовков декабря 2023 г. не найдено ни одной отсылки к прецедентным текстам, что позволяет предположить малую распространенность данного паттерна озаглавливания текста в традиции СМИ Бангладеш.

Подавляющее большинство заголовков, выбранных методом случайной выборки, представляет собой простое предложение, первым словом которого является подлежащее – имя собственное либо нарицательное существительное, далее следует простое глагольное сказуемое, в большинстве случаев – в настоящем времени Present Simple: "Rain washes out…", "Barishal comes alive…", "Qatar commutes…", "Govt declares" и пр. Также заголовок может начинаться с определения к подлежащему: "Potato prices surpass…", "Persistent rain forces…" и т. д. В композиционном отношении заголовок текста выполняет функцию анонса, то есть фактически продолжает традицию западного озаглавливания текста, восходящую к риторике Марка Фабия Квинтилиана. По Квинтилиану, выступление начинается с анонсирования его основного смысла, что позволяет открыто взаимодействовать с аудиторией: те, кому неинтересно содержание речи, могут отказаться от ее восприятия. Этот паттерн не совпадает с концепцией «кричащего заголовка», когда воздействие на аудиторию осуществляется за счет «крючка» – ошеломительного факта, шокирующего высказывания, которое впоследствии оказывается ложным либо преувеличенным.

Как и в СМИ Великобритании и США, в СМИ Бангладеш совокупность заголовков формирует повестку дня: бегло ознакомившись с заголовками, читатель может сделать вывод об основном содержании каждого материала и далее принимать решение – читать его или нет. В электронной версии заголовки публикуются вместе с первыми абзацами текста, что в совокупности позволяет составить представление о последних новостях даже без прохождения далее по ссылке.

При этом отмеченная выше [4] характерная для американских средств массовой информации подача заголовка с использованием в начале имени собственного в СМИ Бангладеш не прослеживается: первым словом зачастую является нарицательное существительное, в большинстве случаев – неодушевленный предмет или сущность: картофель, дождь, правительство и т. д. Это позволяет указать на отсутствие доминирования личности в дискурсе средств массовой информации: внимание фокусируется на тематике новости, а не на конкретном политике или актере.

В культурном отношении Республика Бангладеш во многом примыкает к культуре Индии, в силу чего можно предположить связь с индийской риторической традицией. Как отмечают Крючкова С.Е. и Крючкова Е.В. в исследовании «Аргументативный дискурс в культуре древней Индии», в индийской традиции были выработаны каноны аргументации: 1) прамана (источники достоверного знания); 2) прамейя (предметы достоверного знания); 3) саншая (сомнение); 4) прайоджана (цель); 5) дриштанта (пример); 6) сиддханта (доктрины); 7) авайява (члены силлогизма); 8) тарка (рефлексия); 9) нирная (подтверждение истинности); 10) вада (дискуссия); 11) джалпа (софистика); 12) витанда (эристика); 13) хетвабхаса (псевдоаргументы); 14) чхала (языковые уловки); 15) джати (псевдоответы); 16) ниграхастхана (причины поражения в споре)» [9, с. 66]. В соответствии с описанным каноном текст начинается с отсылки к достоверному знанию, что в целом коррелирует с представленными примерами озаглавливания текста в СМИ Республики Бангладеш: как правило, заголовок-анонс содержит отсылку к достоверной верифицируемой информации.

Распространенное в западной традиции вынесение в начало заголовка имени политического или общественного деятеля часто влечет за собой использование глагола речи: «Дональд Трамп выразил свое возмущение…» / «Джо Байден сказал, что…». Тем самым нивелируется сама идея новостного повода: материал посвящен не событию как таковому, а, скорее, реакции на него (что подразумевает потенциально бесконечную цепочку реакций – далее можно осветить, к примеру, что думает Джо Байден о том, что сказал Дональд Трамп о том, что…). В СМИ Бангладеш практически отсутствуют «фреймовые» заголовки, вводящие комментарий того или иного общественно значимого лица как новость: в основном в заголовок выносится непосредственное событие, что согласуется с композиционными принципами индийской риторики.

Использование в качестве заглавия простого предложения позволяет читателю сфокусироваться на основном смысловом ядре события. В большинстве случаев проанализированные материалы представляют собой автоматический перевод с бенгальского на английский с сохранением структуры текста либо официальную англоязычную версию соответствующего сайта, которая имеется у источников [5; 8]. В силу распространенности в бенгальском языке нефинитных конструкций [10] ориентация на личность «ньюсмейкера» в качестве основного субъекта действия не просматривается и в картине мира носителей бенгальского.

Республика Бангладеш, как уже было отмечено выше, плотно сотрудничает с Российской Федерацией, укрепляя культурные и политические связи, что обусловливает интерес к культуре и средствам массовой информации этого государства: при взаимодействии с его гражданами необходимо понимание их картины мира и фоновых знаний о мире. Соответственно, анализ распространенных СМИ Бангладеш представляет собой интерес в отношении выстраивания мультикультурного диалога.

В данном исследовании был поставлен вопрос о тяготении Бангладеш к восточной или западной традиции озаглавливания текста. Анализ заголовков крупных новостных порталов и бумажной прессы Бангладеш показал, что сама формулировка заглавия тяготеет к западной традиции, однако при этом практически не выражена отчетливая в западной англоязычной прессе тенденция выделения личности, персоны ньюсмейкера.

Анализ СМИ Бангладеш подтвердил высказанную ранее теорию о связи современных тенденций озаглавливания текста с классической риторической традицией данной цивилизации: так, в СМИ Бангладеш прослеживается связь как с риторикой Древней Индии, так и с особенностями картины мира носителей бенгальского языка. К перспективам настоящего исследования относится более углубленное изучение данной связи и сопоставление традиции озаглавливания текста в Бангладеш с аналогичной российской традицией: культурное взаимодействие государств приводит к взаимному обогащению, в том числе в области средств массовой информации и освещения новостной повестки.

Библиографический список

1. *Посол Бангладеш заявил, что его земляки готовы работать в Тюмени*. Available at: https://t.rbc.ru/tyumen/08/12/2023/6571ea3a9a79476409b14aa3?from=copy
2. Анисимов Р.Ю. *Семантическая типология газетных заголовков на материале русской, англоязычной и испанской прессы*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2021.
3. *Демоскоп Weekly*. 2023; № 1013-1014. Available at: https://www.demoscope.ru/weekly/app/world2013_1.php
4. Шуйская Ю.В., Анисимов Р.Ю., Дроздова Е.А. Синтаксические средства формирования образа политического деятеля в заголовках ведущих американских газет. *Научный диалог*. 2021; № 4: 168–180.
5. *Prothom Alo*. Available at: https://en.prothomalo.com/
6. *Bdnews24*. Available at: https://bdnews24.com/
7. *Bangladesh Pratidin*. Available at: https://www.bd-pratidin.com/en/
8. *Banglanews24*. Available at: https://www.banglanews24.com/english/
9. Крючкова С.Е., Крючкова Е.В. Аргументативный дискурс в культуре древней Индии. *Философия и культура*. 2023; № 6: 62–73.
10. Костина Е.А. Субстантивно-адъективная форма глагола в бенгальском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 10-3 (76): 117–120.

References

1. *Posol Bangladesh zayavil, chto ego zemlyaki gotovy rabotat' v Tyumeni*. Available at: https://t.rbc.ru/tyumen/08/12/2023/6571ea3a9a79476409b14aa3?from=copy
2. Anisimov R.Yu. *Semanticheskaya tipologiya gazetnyh zagolovkov na materiale russkoj, angloyazychnoj i ispanskoj pressy*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
3. *Demoskop Weekly*. 2023; № 1013-1014. Available at: https://www.demoscope.ru/weekly/app/world2013_1.php
4. Shujskaya Yu.V., Anisimov R.Yu., Drozdova E.A. Sintaksicheskie sredstva formirovaniya obraza politicheskogo deyatelya v zagolovkah veduschih amerikanskih gazet. *Nauchnyj dialog*. 2021; № 4: 168-180.
5. *Prothom Alo*. Available at: https://en.prothomalo.com/
6. *Bdnews24*. Available at: https://bdnews24.com/
7. *Bangladesh Pratidin*. Available at: https://www.bd-pratidin.com/en/
8. *Banglanews24*. Available at: https://www.banglanews24.com/english/
9. Kryuchkova S.E., Kryuchkova E.V. Argumentativnyj diskurs v kul'ture drevnej Indii. *Filosofiya i kul'tura*. 2023; № 6: 62-73.
10. Kostina E.A. Substantivno-ad`ektivnaya forma glagola v bengal'skom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 10-3 (76): 117-120.

Статья поступила в редакцию 09.01.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-526-528

Gafarova A.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Language Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: a.gafarova@my.mgimo.ru*

GERMAN-LANGUAGE BRANDS: LINGUISTIC ASPECT. The article studies linguistic features of brand names in German-speaking countries. The author investigates linguistic features of names of German-language brands through a comprehensive study of their morphological and lexical-semantic properties. Features of the compositional structure of German-language brand names are described and attention is focused on the relationship between verbal and non-verbal components. The main components of creating a brand name and the sources of formation of the names of German-language brands are identified. The author comes to the conclusion that each brand is a unique phenomenon, and its language is a specific system of signs that identifies this brand, distinguishing it from others. Brand names can be formed in morphological, lexical-semantic, phonetic, and sometimes specific ways. Among the morphological ways of forming trademark names, affixation, abbreviation, telescopic, truncation, word composition, and less often deformation predominate.

Key words: **German language, trademark, brand, vocabulary**

А.С. Гафарова*, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: a.gafarova@my.mgimo.ru*

НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫЕ ТОРГОВЫЕ МАРКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена изучению лингвистических особенностей названий торговых марок немецкоязычных стран. Автором исследованы лингвистические особенности названий немецкоязычных брендов путем комплексного исследования их морфологических и лексико-семантических свойств. Описаны особенности композиционной структуры названий немецкоязычных торговых марок, и акцентируется внимание на взаимосвязи вербальных и невербальных компонентов. Определены основные составляющие наименования торговой марки и источники формирования названий немецкоязычных марок. Автор пришел к выводу, что каждый бренд является уникальным феноменом, а его язык – специфической системой знаков, которая идентифицирует этот бренд, выделяя его из других. Названия брендов могут образовываться морфологическим, лексико-семантическим, фонетическим и иногда специфическим способами. Среди морфологических способов образования названий торговых марок преобладают аффиксация, аббревиация, телескопия, усечение, словосложение, реже – деформация.

Ключевые слова: **немецкий язык, торговая марка, бренд, лексика**

В наш век глобальной экономики создание хорошего названия бренда является залогом успеха фирмы. Коммерческая номинация является зоной повышенной оригинальности, поскольку названия создаются искусственно в определенных целях: распространить нужную информацию, сформировать имидж, дать положительную оценку. Коммерческие названия относятся к динамическим системам, постоянно пополняемым новыми единицами. Их статус остается неопределенным, по некоторым своим признакам они занимают промежуточное место между собственными и общими названиями. Несмотря на это, названия брендов еще недавно считались «периферийными» онимами и оставались наименее изученными ономастическими единицами лингвистики.

Цель исследования состоит в изучении и описании лингвистических особенностей названий немецкоязычных брендов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: выяснить базовые составляющие создания названия торговой марки; определить источники формирования названий немецких торговых марок; проанализировать лингвистические (морфологические, лексико-семантические, синтаксические) особенности номинации брендов.

Основным методом исследования явился лингвистический анализ немецкоязычных брендов. Материал исследования составили 165 наименований брендов, размещенных на немецкоязычных сайтах.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении морфологических и лексико-семантических свойств немецкоязычных брендов. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволят глубже понять статус брендов в немецком языке и необходимость учета различных факторов при их создании. Новизна исследования состоит в комплексном исследовании морфологических, лексико-семантических, фонетических и специфических способов образования названий немецкоязычных брендов.

С точки зрения лексических категорий в названиях торговых марок наиболее часто встречаются антропонимы. Практика присвоения товару имени владельца компании широко распространена и, кроме уникальности, призвана создавать благоприятный контекст и давать дополнительную гарантию качества благодаря положительному имиджу бизнесмена, его личной ответственности [1].

Использование имен и фамилий в названиях распространено в компаниях, где особенно ценится доверие к производителю, например, производители электроники, косметики, лекарств [2]. Процент фирм, взявших за название фамилию учредителя, достаточно значителен: Bertelsmann (издательский дом); Maggi (производитель приправ, лапши и супов быстрого приготовления); известная фармацевтическая компания Bayer (основатель Friedrich Bayer, по маркетинговым основаниям изменивший одну букву собственной фамилии Beyer); Braun (компания, производящая бытовые приборы); концерн Siemens; крупнейшая в мире компания по производству продуктов питания и напитков Nestle (основатель Heinrich Nestle, позже Henri Nestle). Отметим, что Nestle на швабском диалекте означает Nestlein («гнездышко»). Поэтому логотип компании – птичка-мама с двумя птенцами. Еще реже новый бренд называют не фамилией, а именем владельца, на-

пример, кофейная компания Melitta (основатель Melitta Bentz) или концерн Otto, началом которого стал маленький каталог нераспроданной обуви, разосланный молодым бизнесменом Отто Вернером в объеме всего 300 экземпляров.

Также нередки случаи, когда компания названа именами родных. Например, название торговой марки ювелирных украшений Bijou Brigitte происходит от французского слова bijou, которое означает драгоценность, и имени жены основателя компании – Brigitte. Владелец предприятия, производящего автозапчасти HELLA, назвал его короткой формой имени жены (Helene), проведя также ассоциации со словом hell («светлый, ясный, звонкий»). Известный бренд Victorinox, специализирующийся на изготовлении ножей, получил свое название от имени Victoria (матери основателя компании) и французского слова inoxydable («нержавеющий»).

Иногда торговую марку называют именем известного человека, деятельность которого чем-то связана со сферой работы фирмы. Так, марка печенья Leibniz названа в честь известного философа Готфрида Лейбница, который, среди прочего, изобрел первое хлебобулочное изделие с длительным сроком хранения – Zwieback («сухари»).

Иногда используют чужую фамилию: супруги Schmitz имели маленькое семейное предприятие, которое занималось импортом и сортировкой кофе, чая и какао. Когда через 25 лет их сыновья захотели создать в Дюссельдорфе свой первый магазин, они посчитали ниже своего достоинства быть просто «лавочниками» Schmitz, поэтому выбрали фамилию семейного адвоката – Tengelmann. Сегодня это известный германский холдинг, контролирующий розничную и сетевую торговлю.

Достаточно распространена в мире практика называть фирму именем богов или мифологических персонажей [3]. Так, название фирмы натуральной косметики Weleda, изначально называвшейся Veleda, образовано от имени древней немецкой провидицы, которая была одновременно и знахаркой, использовавшей целебные природные свойства. А марка пива Holsten произошла от названия древнего немецкого племени, которое населяло южную часть федеральной земли Шлезвиг-Гольштейн (Schleswig-Holstein) и считалось свободолюбивым, упрямым и очень гостеприимным.

Географические названия, или топонимы также являются популярной категорией, которая используется для создания названий брендов. Такое название вызывает ассоциации с определенной местностью [4]. В честь городков, где начато производство, получили название минеральная вода Valser (г. Valsertal), колбасный бренд Herta (г. Herten), кондитерская компания Schwartau (г. Bad Schwartau), ведущий производитель красок Hoechst (г. Hochst).

Источником нового названия становятся и заимствования. К примеру, компания, предоставляющая телекоммуникационные услуги, искала короткое и точное название. Их выбор пал на название Arcor, которое излучало динамику и компетенцию. Семантика названия обыгрывает французское слово l'arc d'or – золотая радуга, символизируя мост к клиентам. Компании используют и заимствования из латыни: производитель компьютерного оборудования Vobis («Для вас»); телеканал Vox, позиционировавший себя как новый голос немецкого телевидения, выбрал в качестве названия латинское заимствование, означающее «голос»; название моющего средства Viss образовано от латинского vis, что означает «сила».

К **морфологическим** моделям, с помощью которых образуются названия брендов, можно отнести следующие: аббревиация, словосложение, телескопия, усечение, аффиксация, деформация [5].

Аббревиация – образование новых слов путем сочетания начальных слогов нескольких слов или первых букв слов словосочетания. При использовании этого способа появляются аббревиатуры следующих типов:

1. Акронимы – слова, созданные путем составления первых букв слов сокращаемого словосочетания, произносимые как одно слово [6]. Встречаем как акронимы, образованные от фамилий и имен владельцев, так и общие названия. Например, Chio – семейный бизнес по изготовлению чипсов (комбинация инициалов всех членов семьи – Carl, Heinz и Irmgard von Opel); Thjnk – одно из лучших рекламных агентств Германии (фамилии основателей – Trautmann, Heumann, Jochum (und ('n')) и Kemper, однако последний давно покинул компанию, поэтому последнее «K» сегодня означает «Kollegen»).

2. Инициализмы – слова, образованные путем составления первых букв [6]. Таким образом образована большая доля немецких брендов. К примеру, крупнейшая логистическая компания в мире DHL (Dalsey, Hillblom и Lynn); KTM (Kronreif Trunkenpolz (основатель), Mattighofen (город)).

Часто аббревиатуры образовывались от прежнего полного названия компании. Так, BASF – бывшая Badische Anilin und Soda Fabrik (сода и анилин были первыми продуктами этого предприятия); BSF – ранее называлась Bremer Silberwaren Fabrik. Изредка аббревиатура разделена точками: S.K.I. – в оригинале Skikonstruktionsinstitut – предприятие по изготовлению профессионального лыжного оборудования.

Оригинальны случаи образования названий бренда от фонетической версии инициалов. Так, название торговой марки Aunde, специализирующейся на пошиве автомобильных чехлов, образовано от начальных букв фамилий основателей Achter и Ebels (A&E), электромеханическая компания Effeff (Fritz Fuss).

3. Инициально-составляющие аббревиатуры, в которых начальные буквы сочетаются с начальными слогами исходного словосочетания: известный в мире производитель насосов и помп WILO (от основателя компании Wilhelm Oplander); компания электрооборудования WAGO (учредители Wagner и Olbrich).

Словосложение: сочетание двух и более морфем, выступающих корневыми в отдельных словах [7]. К примеру, немецкий технолог Hugo Fischer в послевоенное время начал производить пену для ванн, которую сначала хотел назвать просто «Das Bad» (ванна). Но ему показалось смешным, что покупатели будут говорить в аптеке «я бы хотел купить ванну», поэтому возникла идея поменять слова местами – Badedas. Такие названия могут писаться отдельно, вместе или через дефис. Часто новые названия такого типа образуются из-за слияний компаний.

Еще одним популярным способом создания названий является ***телескопия,*** или блендинг, где новые слова образуются путем взаимного наложения исходных слов друг на друга [8]: фотоаппарат Leica – от Leitz Camera; сеть супермаркетов BILLA – от Billiger Laden; транснациональная компания по производству осветительных приборов Osram – от химических элементов Osmium и Wolfram; производитель оборудования для приготовления кофе Nespresso – от Nestle + Espresso); Wolford – известный производитель чулок, название образовано от фамилии основателя (Wolf) и английского Oxford, которое славится производством текстильных изделий. Встречаются случаи телескопии от имен или фамилий основателей компании (Brabus – Brackmann и Buschmann; Eduscho – Eduard Schopf) и фамилий с местом производства (Bizerba от фамилии Bizer и города Balingen).

Используют при блендинге и заимствования. Так, название молочного шоколада с медом и миндалем Toblerone произошло от фамилии производителя Tobler и итальянского слова Torrone (миндальная конфета с нугой). Название производителя фармацевтических, косметических и диетических продуктов, известного своим обезболивающим Togal, произошло от шведского слова tog (тогдашний компаньон фирмы был швед), что означает «забрать», и alles. Позже возник и слоган компании «Togal – забирает всю боль»). Иногда название бренда возникает от компонентов, используемых в продукции фирмы, например, Milka – Milch (молоко) + Kakao (какао); PEZ – бренд конфет, аббревиатура от PfeffErminZ («мята»).

Достаточно употребительным способом образования названий брендов является усечение, или клиппинг, когда новое слово образуют путем отбрасывания начальной или конечной части исходного слова [8]. Так, марка продуктов по уходу за телом Fa – сокращение от die Fabelhafte.

Аффиксация. Новые названия образуются также с помощью префиксов или суффиксов. Из суффиксов, участвующих в создании новых названий, можно выделить латинские. Суффиксы -ol и -in(e) часто являются маркерами фармацевтической или химической продукции: Thomapyrin – название обезболивающего средства от фамилии производителя (Thomae) и греческого руг («огонь»). Суффикс -ex также используется для создания различных названий брендов. И если в англоязычных брендах он перекликается со словом excellent, то в немецком это чаще латинское «исключить, убрать»: Tipp-Ex – корректор, изобретенный секретаршей, которую раздражали ошибки во время печати. Название образовано от Tippfehler и латинского слова ex (из) – то есть «прочь ошибки из текста».

Деформация. Чтобы привлечь внимание потенциальных клиентов, производители намеренно деформируют название, изменяя правильное правописание на неправильное [9]. Способом деформации образовано название игристого напитка, продающегося в маленьких бутылках, Pikkolo (от итал. Piccolo – «маленький»).

К **семантическому** способу образования названий брендов можно отнести создание неологизмов, описательных названий и метафорический перенос.

Создание ***неологизмов*** (Kodak, Xerox) – достаточно распространенный способ образования нового названия. Такие слова ничего не означают, но могут стать подлинными брендами. Кроме того, у них есть преимущества, поскольку, во-первых, нет перевода, и они могут быть международными, во-вторых, не вызывают никаких негативных ассоциаций, а в-третьих, никогда не возникает проблем с регистрацией нового бренда на рынке [9]. Например, именно так возникла торговая марка Rolex: основатель компании стремился взять за название новое слово, которое легко произносилось бы на разных языках, поэтому он покомбинировал буквы и нашел новое название. Однако действительно новых слов, созданных для номинации бренда, мало. Обычно неологизм основан на уже существующем слове. Основатели компании OBI купили права на название у французского производителя Hobby, но поскольку французы букву «H» не произносят, то слово сократилось до OBI.

Иногда владельцы компаний хотят, чтобы имя было понятно и отражало специфику работы, поэтому называют бренд ***описательным названием***. Минус таких названий в том, что они почти исчерпали себя, а потому каждое следующее будет в чем-то повторять известных конкурентов. Поэтому сейчас это непопулярная практика в номинации торговых марок. Кроме того, название может быть непонятным из-за языковых барьеров и неоригинальным по звучанию, например, Kinder Schokolade.

Наиболее распространенным механизмом семантической деривации среди торговых названий является ***метафорический перенос***. При создании торговых названий путем метафоризации из множества разнообразных признаков предметов и объектов окружающего мира выделяется некий признак, становящийся основой метафорического переноса [10]. Такие неологизмы несут в себе

скрытое содержание. Так, название продукта Schauma отмечает его пенистость, марка ликера на травах Doppelherz («двойное сердце») – целебные свойства. Основатель Puma AG Рудольф Дасслер создал компанию, которую изначально назвал Ruda (от Rudolf Dassler). Но из-за подобного, но лучшего звучания и ассоциации с динамикой американского «серебристого льва» он сменил название на Puma.

Заметим, что иногда название компании производит и ошибочные ассоциации. Финансовая компания Elster – акроним от Elektronische Steuererklarung, однако само слово на немецком означает «сорока», что приводит к мысли о «воровстве». Особенно часто это происходит, когда название имеет другой перевод на иностранный язык. Например, всемирно известная и успешная марка Persil вызвала неподдельное удивление французов, потому что там это слово означает «петрушка», поэтому во Франции этот бренд продают под названием Le Chat.

Что касается **лексико-синтаксического** способа, используемого для создания названий-словосочетаний и предложений, то заметим, что в немецкоязычных брендах преимущественно употребляются простые названия, есть немного словосочетаний, например, Ergee Strümpfe.

Образование слова непосредственно из фонем без опоры на морфемные элементы (фонетический способ), как в случае с компанией Rolex, также не очень распространено, как и нумерализация: 4711 – марка известного одеколона, который изготовляли в Кельне на Glockengasse в доме номер 4711.

Правильно созданное имя бренда имеет значительный семантический подтекст и, соответственно, повышает его коммуникативную значимость. Семантика бренда формируется в сознании человека, обеспечивая эмоциональную связь между лингвистическим восприятием бренда и его содержательной функциональностью. Таким образом, название формирует стратегический потенциал бренда, а его лингвистические аспекты позволяют придавать имени новый семантический оттенок.

С этимологической точки зрения основными источниками пополнения лексики для номинации торговых марок служат имена собственные, общие названия, заимствования и искусственно созданные фонетическим способом слова. В современной рыночной нише вполне естественно дать марке имя производителя, указать на географический локус или раскрыть функциональные возможности продукта, чтобы из названия уже были понятны его особенности, назначения. Среди источников пополнения названий немецкоязычных брендов наблюдаем преимущественно реальные антропонимы, топонимы и заимствования.

Названия брендов могут образовываться морфологическим, лексико-семантическим, фонетическим и иногда специфическим способом. Среди морфологических способов образования названий торговых марок преобладают аффиксация, аббревиация, телескопия, усечение, словосложение, реже – деформация. Лексико-семантическими моделями номинации брендов являются заимствование, создание неологизмов, описательных названий и метафорический перенос (по сходству признака или функции). Значения и внутренняя форма слова несут положительные или нейтральные коннотации, а переносное значение слов и семантика не должны противоречить маркетинговой идее.

Библиографический список

1. Боровикова Н.В. Бренд как культурный феномен. *Иностранные языки в высшей школе*. 2018; № 3 (46): 46–53.
2. Сасина С.А., Бричева М.М. Лингвистические аспекты нейминга (на материале англоязычных брендов). *Вестник АГУ*. 2017; Выпуск 2 (197): 113–118.
3. Pathak A., Velasco C., Calvert G.A. Identifying counterfeit brand logos: on the importance of the first and last letters of a logotype. *European Journal of Marketing*. 2019; Vol. 53 (10): 2109–2125.
4. Pathak A., Calvert G.A. Sooo sweeet! Presence of long vowels in brand names lead to expectations of sweetness. *Behavioral Sciences Journal*. 2021; Vol. 11 (2): 1–14.
5. Ромашова И.П. Лингвистический анализ бренд-коммуникации. *Научный диалог*. 2016; № 6 (54): 80–93.
6. Попова Т.В. Словообразование и текст: контекстуальное словообразование по аналогии. *Вестник ОГУ*. 2012; № 11 (147): 111–113.
7. Дьяков А.И. Англицизмы: заимствование или словообразование. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012; № 5: 72–76.
8. Спирина Т.С. Бренд как категория лингвокультурологии и бренд-менеджмента. *Гуманитарные исследования*. 2018; № 3 (67): 29–32.
9. Куликова О.В. Локус-брендинг как отражение специфики геокультурного пространства (лингвокогнитивный аспект). *Вестник СПбГУ. Язык и литература*. 2020; Т. 17, Выпуск 1: 22–37.
10. Мадиева М. Теоретический анализ брендов с лингвистической точки зрения. *Общество и инновации*. 2022; № 3 (7): 114–121.

References

1. Borovikova N.V. Brend kak kul'turnyj fenomen. *Inostrannye yazyki v vysshej shkole*. 2018; № 3 (46): 46-53.
2. Sasina S.A., Bricheva M.M. Lingvisticheskie aspekty nejminga (na materiale angloyazychnyh brendov). *Vestnik AGU*. 2017; Vypusk 2 (197): 113-118.
3. Pathak A., Velasco C., Calvert G.A. Identifying counterfeit brand logos: on the importance of the first and last letters of a logotype. *European Journal of Marketing*. 2019; Vol. 53 (10): 2109-2125.
4. Pathak A., Calvert G.A. Sooo sweeet! Presence of long vowels in brand names lead to expectations of sweetness. *Behavioral Sciences Journal*. 2021; Vol. 11 (2): 1-14.
5. Romashova I.P. Lingvisticheskij analiz brend-kommunikacii. *Nauchnyj dialog*. 2016; № 6 (54): 80-93.
6. Popova T.V. Slovoobrazovanie i tekst: kontekstual'noe slovoobrazovanie po analogii. *Vestnik OGU*. 2012; № 11 (147): 111-113.
7. D'yakov A.I. Anglicizmy: zaimstvovanie ili slovoobrazovanie. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2012; № 5: 72-76.
8. Spirina T.S. Brend kak kategoriya lingvokul'turologii i brend-menedzhmenta. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; № 3 (67): 29-32.
9. Kulikova O.V. Lokus-brending kak otrazhenie specifiki geokul'turnogo prostranstva (lingvokognitivnyj aspekt). *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura*. 2020; T. 17, Vypusk 1: 22-37.
10. Madieva M. Teoreticheskij analiz brendov s lingvisticheskoj tochki zreniya. *Obschestvo i innovacii*. 2022; № 3 (7): 114-121.

Статья поступила в редакцию 15.01.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-528-530

***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*

THE USE OF DISINFORMATION METHODS IN MATERIALS OF ITALIAN PUBLICATIONS. Based on the analysis of scientific literature and reflection of her own experience related to the fight against fake information spread among students, the author demonstrates the specifics of the main disinformation methods implementing process. This research is carried out mainly on the Italian publications material. To do this, first of all, the forms in which fake content exists in the information field today are determined. Then it turns out how Internet subcultures can use the current media ecosystem for manipulative purposes. Further, the "information disorders" phenomenon and its role in shaping the worldview of modern man are characterized. Using an example of the Italian mass media and telecommunications, the combating information violations most characteristic features are studied. The same material examines the possible reasons for such policy failures.

Key words: **mass media, fake, factoid, disinformation in media, "information disorders"**

***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*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДЕЗИНФОРМАЦИИ В МАТЕРИАЛАХ ИТАЛЬЯНСКИХ ИЗДАНИЙ

Основываясь на анализе научной литературы и рефлексии собственного опыта, связанного с борьбой против распространения фейковой информации среди учащихся, автор настоящей статьи демонстрирует специфику процесса реализации основных методов дезинформации. Данное исследование осуществляется преимущественно на материале итальянских изданий. Для этого в первую очередь определяются формы, в которых сегодня фейковый контент существует в информационном поле. Затем выясняется, как интернет-субкультуры могут применять текущую медиаэкосистему в манипулятивных целях.

Далее характеризуется феномен «информационные расстройства» и его роль в формировании картины мира современного человека. После этого на примере итальянских средств массовой информации и телекоммуникации изучаются наиболее характерные черты политики борьбы с информационными нарушениями. На этом же материале рассматриваются возможные причины неудач такой политики.

Ключевые слова: **средства массовой информации, фейк, фактоид, дезинформация в СМИ, «информационные расстройства»**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящего исследования, может быть обоснована тенденцией, при которой большая часть исследований фейковых новостей основана на теориях, касающихся социальных и медийных механизмов их возникновения (Р. Водак, О.С. Иссерс, Ю.С. Степанов, А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал). В этой связи в фокус внимания исследователей в большинстве случаев попадают так называемые фактоиды – факты, которые были выдуманы, но при этом представлены как реальные [1, с. 146]. При этом многие фактоиды повторяются и распространяются настолько широко, что представители читающей публики зачастую включают их в свой запас знаний (О.С. Иссерс, А.П. Чудинов, Е.Я. Шмелева, А.Д. Шмелев) [1–12].

Действительно, указанный информационный феномен может представлять определённый интерес для современного учёного. В частности, внимание привлекает его происхождение [2, с. 17]. Последнее уходит корнями в народную культуру, в дописьменный период развития человечества [3, с. 267]. Например, «великий страх» перед иностранными наёмниками, широко распространившийся во Франции в связи с революционными событиями конца XVIII в., возник «из ниоткуда», т. е., выражаясь современным языком, «снизу» [1, с. 149]. Он, таким образом, представлял собой не эффект точной воли манипулятора, но полностью выдуманный народный слух [4, с. 208].

При справедливости всего вышеизложенного исследование механизмов дезинформации не может и не должно ограничиваться рассмотрением путей генезиса фактоидов. Данная тема представляется куда более обширной (З.В. Боровикова, Е.В. Валиуллина, С.Д. Ворошин, С.А. Дружилов, А.И. Подберёзкин, Л.Н. Толстова, В.В. Шиллер). Попытка частичного восполнения недостатка работ, которые могли бы осветить другие её грани, предпринята на страницах данной статьи.

Соответственно, её цель – рассмотрение специфики применения основных методов дезинформации на материале итальянских изданий.

С данной целью коррелируют следующие задачи:

– выделить формы, в которых сегодня фейковый контент существует в информационном поле;

– выяснить, как интернет-субкультуры могут применять текущую медиаэкосистему в манипулятивных целях;

– охарактеризовать феномен информационных расстройств и его роль в формировании картины мира современного человека;

– на примере итальянских СМИ изучить характерные черты политики борьбы с информационными нарушениями;

– на этом же материале рассмотреть возможные причины неудач такой политики.

По ходу решения перечисленных выше задач применялись следующие методы исследования:

– анализ научной литературы;

– рефлексия собственного опыта автора, связанного с борьбой против распространения фейковой информации среди учащихся.

Научная новизна статьи состоит в определении основных форм, в которых фейковая информация может распространяться в информационном поле.

Теоретическая значимость заключается в изучении феномена информационных расстройств и той роли, которую он играет в формировании картины мира современного человека.

Практическая значимость видится в исследовании наиболее характерных черт политики борьбы с информационными нарушениями и потенциальных причин её неудач.

Основные формы, в которых фейковый контент циркулирует в сети, различаются на основе двух критериев (табл. 1).

Таблица 1

Формы циркуляции фейковых новостей и критерии их разделения

Критерии	Формы
Степень соответствия информации реальным фактам	Основанные на прямой фабрикации
	Созданные через сопоставление и манипулирование деконтекстуализированным исходным материалом [5, с. 202]
Степень манипуляции	Имитирующие типичные способы циркуляции новостей в медиа- и информационной среде [6, с. 50]
	Усиленные за счёт физиологического эффекта сочетания архитектуры сети и методов производства новостей [4, с. 211]

Соответствующие возможности широко используются различными интернет-субкультурами [5, с. 110]. Таким образом, ресурсы текущей медиаэкосистемы направляются на реализацию ряда аспектов. К таковым относятся:

манипулирование новостным информационным полем;

– определение повестки дня;

– распространение идей.

СМИ при этом могут быть уязвимыми из-за трёх сопутствующих факторов (табл. 2).

Таблица 2

Факторы уязвимости современных средств массовой информации перед распространением фейкового контента

Наименование	Характеристика
Необходимость экономить место в заголовках	Заставляет СМИ прибегать к стратегиям «кликбейта», чтобы побудить публику переходить на их сайты и увеличивать доходы от рекламы, особенно ярко выражается в условиях характерного для рыночной экономики отсутствия государственного финансирования издательской деятельности [6, с. 53]
Упадок местных новостных каналов	Также обусловлен капиталистической логикой, связанной с конкуренцией, может быть минимизирован, если реализовать преимущество, связанное с близостью репортёров к местам событий [3, с. 268]
Отсутствие или низкий уровень доверия к СМИ	Там, где доверие к СМИ недостаточно высоко, возрастает риск возникновения пагубной тенденции, при которой дезинформация уходит корнями в само инфополе. Исследователи сообщают: в тех странах, где менее половины населения считает СМИ заслуживающим доверия источником информации, люди склонны замыкаться в рамках информационных и идеологических ограждений, что, в свою очередь, приводит к распространению дезинформации (В.К. Конах, Г.М. МакЛюэн, Т.В. Пискун)

Описанная выше ситуация может привести к формированию в сознании масс феномена, который, по аналогии с расстройствами пищевого поведения, носит название «информационные расстройства» [7, с. 29]. Они касаются ряда проблем, в числе которых следует отметить следующие:

– рост предложения «нездорового» контента;

– формирование индустрии, которая вознаграждает определённый тип упрощённых, стандартизированных и повторяющихся сообщений.

В первую очередь такие «расстройства» касаются поведения людей, которые не придерживаются правильной «медийной диеты», не хотят или не могут отличить надёжные источники от ненадёжных, сертифицированный контент от контента, основанного на необоснованных теориях (А.М. Бычкова, О.С. Иссерс, Р. Крейг, А.П. Суходолов, С.С. Распопова). «Информационные расстройства» в значительной степени способствуют усугублению проблемы неравенства не только в доступе к информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ) и опыте их использования, но и в понимании и эффективном использовании этих технологий для расширения знаний и осуществления демократической гражданственности [8, с. 27]. Они, таким образом, заставляют задуматься о критической «медиаграмотности», которая может сопровождать инициативы консорциумов, занимающихся проверкой фактов, и обязательства институтов иметь более чёткий голос в потоке информации, которая ежедневно влияет на граждан [9, с. 323].

Отсюда следует, что практическая реализация политики борьбы с информационными нарушениями должна характеризоваться плюралистичностью используемых приёмов и методов. Однако и в этом случае что-то может ускользнуть от контроля, особенно в мире, который постоянно испытывает на прочность непрерывный технологический прогресс [10, с. 265].

Так, во время пандемии COVID–19 Управление по коммуникационным гарантиям, которое является регулирующим и антимонопольным органом в отрасли связи в Италии, внимательно следило за тенденцией дезинформации, отметив, что на пике 17–23 февраля 2020 г. таковая составила 6,8% от общего количества опубликованных в Интернете новостей на данную тематику. Отсюда следует, что как только борьба с новой инфекцией стала основой повестки дня в итальянских СМИ, дезинформация потеряла значительную часть своего места в информационном поле [10, с. 270]. Однако в то же самое время фиксировался рост потребления не только верифицированной информации, но и дезинформации. Более того, если брать количество просмотров как показатель распространения последней, то просмотры итальянцами на популярных видеохостингах роликов, в которых коронавирус называют «божественной карой» и «вмешательством сил из вне», достигли 8,4 млн. чел [3, с. 266]. Столь большое количество информации, потребляемой ежедневно, увеличило риск возникновения тревожных настроений и паники, социальной тревоги и искаженного видения

реальности. Это привело к опасным последствиям, затронувшим жизненно важные темы для понимания, например, те правила, которые необходимо соблюдать для профилактики, диагностики и лечения COVID–19.

Запутанная, местами неясная и покрытая слухами информация о вирусе вместо того, чтобы повысить осведомлённость о нём, привела к распространению страха [5, с. 154]. На пике пандемии соответствующее отношение разделяли порядка 65% жителей Апеннинского полуострова. Далее соответствующие показатели в основном демонстрировали рост, причём среди всех категорий населения. Они достигали почти 73% среди людей старше 65 лет и почти 80% среди тех, кто на тот момент не имел диплома о среднем образовании.

Для того чтобы остановить распространение фейковых новостей, необходимы меры, которые ставят на первый план ответственность различных пользователей сети [5, с. 258]. Необходимо также проведение информационно-пропагандистских и профилактических кампаний по сознательному использованию социальных сетей [9, с. 325]. По этому поводу заместитель секретаря премьер-министра, ответственный за информацию и издательства, сенатор Рокко Джузеппе Молес отметил необходимость признания существенной роли социальных платформ, представляющих собой важные, но в некоторых случаях «токсичные» инструменты. По его словам, в настоящее время социальные сети, как правило, выполняют ненадлежащую функцию, в некоторых случаях публикуя только то, что читатель хочет «услышать».

Подобная тенденция, в свою очередь, ведёт к появлению замкнутой экосистемы, в которой человек теряет способность различать происходящее, особенно в отношении истинности фактов [11, с. 302]. Её ликвидации будет в некоторой степени способствовать организация сотрудничества между хозяевами хостингов, с одной стороны, и производителями информации – с другой. Оно может помочь сделать цифровую экосистему более безопасной [12, с. 124].

По этому поводу небезынтересным также представляется высказывание Альберто Барачини – президента Комиссии по фильтрации информации телекомпании Rai. Одной из главных её задач в период пандемии указанный деятель назвал придание информационным потокам правильного направления. Так, по инициативе комиссии была создана целевая группа по борьбе с фейковыми новостями, а министру образования Аззолине – предложено согласовать с Rai расписание программ, посвященных школам, для проверки образовательного контента [12, с. 127]. В этом контексте коммуникационные агентства нередко оказывали действенную поддержку, в том числе благодаря способности журналистов быть посредниками и противостоять друг другу [2, с. 114].

Таким образом, приведённые примеры демонстрируют следующее: дезинформация распространяется как вирус, который чрезвычайно сложно контролировать даже тем, кто эту дезинформацию создал. Важными элементами противостояния всеобщей панике во время поражения дезинформацией являются данные, подкреплённые реальными доказанными фактами, подтверждёнными несколькими источниками.

Итальянский опыт позволяет заявить, что распространение таких данных требует координации совместных усилий авторов верифицируемого контента, представителей государственных и коммерческих структур, заинтересованных в борьбе с фейками, а также владельцев медийных ресурсов. Кроме того, совместные усилия этих акторов должны обеспечивать формирование у населения системы компетенций, составляющих минимальную «медиаграмотность».

Библиографический список

1. Пром Н.А. Фактоид vs фейк: идентификация и модели анализа. *Вестник Волгоградского государственного университета.* Серия 2: Языкознание. 2022; Т. 21; № 4: 142–152.
2. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.* Москва: URSS, 2008.
3. Кузнецова Н.В. Информационная война в современных французских СМИ (На примере освещения событий в России 24 июня 2023 года). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 266–268.
4. Ковшов И.В. Противодействие фальсификации истории великой отечественной войны в современной информационной среде как педагогическая проблема: на примере уральского региона. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 206–212.
5. Доценко Е.Л. *Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита.* Москва: ЧеРо, МГУ, 1997.
6. Ефанов А.А. «Закон о фейковых новостях» с позиций методологической корректности. *Информационное общество.* 2020; № 1: 49–56.
7. Зелинский С.А. *Манипуляции массами и психоанализ. Манипулирование в СМИ.* Москва: ИТД «СКИФИЯ», 2008.
8. Крайнюков С.В. Влияние современных информационных технологий на картину мира человека. *Социальная психология и общество.* 2019; Т. 10; № 4: 23–41.
9. 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.
10. Шульц Э.Э. Фейковые новости в современных коммуникационных процессах. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Государственное и муниципальное управление. 2022; Т. 9, № 3: 262–273.
11. Калмыков А.А., Коханова Л.А. *Интернет-журналистика.* Москва: Юнити-Дана, 2005.
12. Dale T. The Fundamental Roles of Technology in the Spread of Fake News. *Handbook of Research on Deception, Fake News, and Misinformation Online.* Hershey: IGI Global, 2019: 122–137.

References

1. Prom N.A. Faktoid vs fejk: identifikaciya i modeli analiza. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Yazykoznanie. 2022; T. 21; № 4: 142-152.
2. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi.* Moskva: URSS, 2008.
3. Kuznecova N.V. Informacionnaya vojna v sovremennyh francuzskih SMI (Na primere osvescheniya sobytij v Rossii 24 iyunya 2023 goda). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 266-268.
4. Kovshov I.V. Protivodejstvie fal'sifikacii istorii velikoj otechestvennoj vojny v sovremennoj informacionnoj srede kak pedagogicheskaya problema: na primere ural'skogo regiona. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 206-212.
5. Docenko E.L. *Psihologiya manipulyacii: fenomeny, mehanizmy i zaschita.* Moskva: CheRo, MGU, 1997.
6. Efanov A.A. «Zakon o fejkovyh novostyah» s pozicij metodologicheskoj korrektnosti. *Informacionnoe obschestvo.* 2020; № 1: 49-56.
7. Zelinskij S.A. *Manipulyacii massami i psihoanaliz. Manipulirovanie v SMI.* Moskva: ITD «SKIFIYa», 2008.
8. Krajnyukov S.V. Vliyanie sovremennyh informacionnyh tehnologij na kartinu mira cheloveka. *Social'naya psihologiya i obschestvo.* 2019; T. 10; № 4: 23-41.
9. 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.
10. Shul'c `E.`E. Fejkovye novosti v sovremennyh kommunikacionnyh processah. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. 2022; T. 9, № 3: 262-273.
11. Kalmykov A.A., Kohanova L.A. *Internet-zhurnalistika.* Moskva: Yuniti-Dana, 2005.
12. Dale T. The Fundamental Roles of Technology in the Spread of Fake News. *Handbook of Research on Deception, Fake News, and Misinformation Online.* Hershey: IGI Global, 2019: 122-137.

Статья поступила в редакцию 27.12.23

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-530-532

***Sagova M.Yu.**, postgraduate, Department of Ingush Literature and Folklore Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: suzon09@list.ru*

THE IMAGE OF THE LYRICAL HERO IN M.-S. PLIEV'S NOVEL "BALAN DI" ("DAY OF SORROW"). The object of the study of this article is a novel in verse by M.-S. Pliev "Balan di" ("Day of Sorrow"). In this novel, the poet describes in great detail the road to Siberia, the hard life in a foreign country. Masterfully using antithesis techniques, he told about returning home, enhancing the sharp contrast of the beginning and ending of the work. For M.-S. Pliev, the events of those years were not information received from other people's mouths. He was an eyewitness to everything that happened to his people. The author himself appears in the image of the lyrical hero. In the process, the evolution of the character of the hero is traced. Through the prism of his vision of the events taking place, the author plunges the reader into the abyss of hopelessness and arbitrariness of a cruel regime: painfully tells about the famine days, about families cut out by typhus, about inhuman living conditions and hard work in an unusual environment. There is a feeling that the author communicates directly with the reader, through his thoughts the author reveals the psychological portraits of the other characters even more deeply. Together with the lyrical hero, the reader plunges into the heavy atmosphere of a stuffy carriage, where a teenager, separated from his family, has been experiencing hunger and cold for two weeks, and watches his fellow travelers die one by one every day.

Key words: **M.-S. Pliev, novel in verse, deportation, Ingush folklore, lyrical hero, deportation, image, spiritual growth**

***М.Ю. Сагова**, аспирант, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: suzon09@list.ru*

ОБРАЗ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В РОМАНЕ М.-С. ПЛИЕВА «БАЛАН ДИ» («ДЕНЬ СКОРБИ»)

Объектом исследования данной статьи является роман в стихах М.-С. Плиева «Балан ди» («День скорби»). В данном романе поэт в мельчайших подробностях описал дорогу в Сибирь, тяжелую жизнь в чужой стране. Мастерски используя приемы антитезы, рассказал о возвращении домой, усиливая резкий контраст начала и концовки произведения. Для М.-С. Плиева события тех лет не были информацией, полученной с чужих уст. Он был очевидцем всего, что происходило с его народом. В образе лирического героя выступает сам автор. В процессе прослеживается эволюция характера героя. Через призму своего видения происходящих событий автор погружает читателя в пучину безысходности и произвола жестокого режима: с болью рассказывает про пережитые голодные дни, про семьи, вырезанные тифом, про нечеловеческие условия быта и тяжелую работу в непривычной среде. Появляется чувство, что автор напрямую общается с читателем, через свои мысли он еще глубже раскрывает психологические портреты остальных героев. Вместе с лирическим героем читатель погружается в тяжелую атмосферу душного вагона, где подросток, оторванный от родных, на протяжении двух недель испытывает голод, холод, каждый день наблюдает, как умирают по одному его попутчики.

Ключевые слова: **М.-С. Плиев, роман в стихах, депортация, ингушский фольклор, лирический герой, депортация, образ, духовный рост**

В данной работе впервые рассматривается образ лирического героя в романе М.-С. Плиева «День скорби». Выявляется специфика создания картины периода репрессий. Художественному осмыслению депортации как одной из трагических страниц в истории ингушского народа способствует обращение автора к фольклорным жанрам, включение в повествование архаизмов, фразеологизмов и других лексических ресурсов родного языка [1–10].

Цель исследования – охарактеризовать образ лирического героя в романе М.-С. Плиева «День скорби».

Задачи: рассмотреть особенности образов героев данного произведения; дать характеристику средствам художественной выразительности, используемых автором в романе.

Теоретическая значимость состоит в том, что приведенный материал можно использовать при разработке учебных пособий по ингушской литературе, а также при написании квалифицированных и магистерских работ по творчеству М.-С. Плиева.

Практическая ценность видится в том, что данные материалы можно использовать в учебном процессе при преподавании ингушской литературы в школе и в вузе.

Научная новизна заключается в том, что в данной работе впервые проводится анализ образа лирического героя в указанном романе.

Исследуя ингушскую поэзию второй половины XX века, «как и всю младописьменную литературу того периода, следует отметить, что фундаментом для авторских произведений послужило устное народное творчество» [6, с. 89]. «Одновременно наблюдается широкое вторжение в литературную практику значительно более усложненных, утонченных, так называемых «скрытых» проявлений и форм фольклоризма» [3, с. 12]. Связано это с тем, что народы Кавказа, которые были депортированы в Казахстан, на время утратили возможность печататься и издаваться на родном языке, а суровые условия чужого края сплотили людей, и в обиход снова вошли народные песни, мифы и легенды….» [5, с. 44].

В числе первых художников слова, затронувших эту тему, был известный ингушский писатель Магомед-Саид Плиев. Писатель поднимает не только вопросы национального масштаба, но и проблемы всех депортированных народов, ведь «истинный гений всегда выходит за рамки своей национальной среды и становится достоянием всего человечества» [4, с. 302]. В своем романе «Балан ди» («День скорби») поэт в мельчайших подробностях описал дорогу в Сибирь, тяжелую жизнь в чужой стране. Мастерски используя приемы антитезы, рассказал о возвращении домой, усиливая резкий контраст начала и концовки произведения. Для М.-С. Плиева события тех лет не были информацией, полученной с чужих уст. Он был очевидцем всего, что происходило с его народом. В образе лирического героя выступает сам автор. Оказавшись вместе с остальными подростками в вагоне для перевозки скота, юноша растерян и прибывает в глубокой печали:

Мы четверо ровесников с одной школы
Сидим, прижавшись от холода в углу,
Старики, размышляя над нашим горем,
С грустью трясут седые бороды… [7, с. 44]
(здесь и далее подстрочный наш – *М. С.*).

На протяжении всего повествования прослеживается эволюция характера героя. Через призму своего видения происходящих событий автор погружает читателя в пучину безысходности и произвола жестокого режима: с болью рассказывает про пережитые голодные дни, про семьи, вырезанные тифом, про нечеловеческие условия быта и тяжелую работу в непривычной среде. «Несправедливость ранит больно. Куда больнее, чем нож или пуля. И раны эти кровоточат, не дают покоя. Особенно, если оскорблен, унижен не ты один и даже не одна твоя семья. Весь твой народ стал жертвой преступления, спланированного в высоких кабинетах, исполненного ретивыми прислужниками бесчеловечного режима» [1, с. 109]. В образах своих героев писатель воссоздал целое поколение, подвергшееся тяжелым испытаниям. Каждая страница пропитана человеческими страданиями, надеждой на восстановление справедливости и возвращения домой. «Для писателя главным остается не изложение событий, а психология персонажей, их судьбы, характеры» [9, с. 442]. В печать роман вышел в 1991 году, хотя замысел его создания относится к 1951 году. Тогда автор делал свои первые наброски, описывая достоверные события, которые легли на его душу тяжелым бременем. Позднее М.-С Плиев вспоминал, что и не надеялся увидеть это произведение изданным. В день ссылки писателю было тринадцать лет. С момента первых строк и на протяжении всего романа мы наблюдаем духовный рост лирического героя. В начале произведения он изображен как потерянный подросток, который пытается осмыслить происходящее:

Эти широкие дворы были не нужны,
Только тот, кто в оковах, знает цену свободе
Даже тесноту вагона не узреть сквозь пелену слез [7, с. 4].

В конце романа перед нами предстоят взрослый мужчина, который, пройдя все круги ада, остался настоящим человеком, сохранившим способность любить, сострадать и радоваться:

Едет эшелон, обвешанный красной тканью,
Увидев скалы, заиграла моя душа.
Тоска, из головы уйди, растворившись!
Сердитые мысли, терзавшие душу, скорее усните! [7, с. 273].

С развитием сюжета связаны лирические отступления героя. Через них лучше передаются переживания и размышления автора, нежели чем через основной текст. Таким образом, появляется чувство, что автор напрямую общается с читателем, через свои мысли автор еще глубже раскрывает психологические портреты остальных героев. Вместе с лирическим героем читатель погружается в тяжелую атмосферу душного вагона, где подросток, оторванный от родных, на протяжении двух недель испытывает голод, холод, каждый день наблюдает, как умирают по одному его попутчики. Далее описывается момент приезда и распределения спецпереселенцев по определенным пунктам. В следующих строках автор показывает, с какими трудностями сталкивались люди на этом пути:

Холодно так, что зубы трещат.
Впадаю в полусон, кажется, что мать зовет…
Волы тащатся еле, выдыхая пар,
А сани все скрипят, будь они прокляты [7, с. 48].

Здесь стоит обратить внимание на то, что при подстрочном переводе некоторые обороты речи были переданы не досконально, так как автор в своем оригинальном тексте использовал ингушские фразеологизмы и проклятия, которые не подлежат буквальному переводу, например, гIарчI-гIарчI, доккъа цIувзарг. В основном автор передает свои душевные переживания через такого рода устойчивые выражения, идиомы, плачи и другие жанры фольклора. В развитие событий произведения автор включил эпизод, описывающий отношение местного населения к переселенцам. До приезда чеченцев и ингушей власти подготовили жителей к тому, что к ним везут людоедов:

В наши края везут людоедов,
Не забывайте закрывать окна и двери,
Они трупы людей поедают сырыми,
Старайтесь держаться от них подальше… [7, с. 48].

Такая ужасная клевета распространялась для того, чтобы и без того тяжелая жизнь депортированных стала еще хуже. Автор, для которого эти слухи стали невыносимыми, пишет в своем романе:

Вспоминая все это, мне хочется плакать,
Рыдать, сотрясая снежные степи [7, с. 54].

В своих горестных рассуждениях лирический герой снова и снова мысленно возвращается в родные края, вспоминает, как сорок его однофамильцев погибли во время гражданской войны за новую власть, вспоминает отца, который был контужен во время сражения с деникинцами. Автора гложет внутренняя обида, что благодарностью за те жертвы, который принес его народ для становления советской власти, стала депортация. В романе «День скорби» переплетаются различные сюжетные линии, поднимаются глобальные темы, исследуется исторический период жизни ингушского народа на протяжении 56 лет. Не обошел автор стороной и тему любви. Таким образом, автор подчеркивает, что даже самые

тяжелые страницы человеческой жизни можно разукрасить яркими красками. К теме любви автор обращался несколько раз. Особенно запоминается история первой любви лирического героя с девушкой Ханифой. Чувства автора раскрывают следующие строки:

Вышла красавица. Стою я, как вкопанный.
Она со мной здоровается, слегка покрасневши,
Горит ее лик, она потупила взор.
«Заходи, – говорит мне, – примем, как гостя.
То, чем сами богаты, тебя угостим…
Это тяжелые времена для нашего маленького народа»
[7, с. 112].

Лирический герой догадывается, что в семье девушки бедственное положение. Он всячески пытается помочь им с продуктами, хотя у самого нет ничего лишнего. Когда он в очередной раз приходит в дом юной горянки, то застает всех мертвыми. С одной стороны лежат пятеро детей с опухшими от голода телами, а напротив находятся трупы родителей:

Опершись о стену, в круглой папахе
Сидел мертвый хозяин со своею женой.
Мертвые лежали на полу пятеро детей,
А глаза родителей от ужаса еще были раскрыты [7, с. 114].

Увидев эту страшную картину, лирический герой сначала теряет вкус жизни, стоит в ступоре, не в силах осознать того, что происходит. Но в глубине души он понимает, что должен найти в себе силы жить и бороться, ведь дома его ждет больная мать, и где-то далеко – родные горы. Посредством описания мыслей и страданий одного человека автор показывает переживание всего народа:

О судьба! Ты можешь кидать меня ничком на лед!
Ломай мои зубы, каждую мою кость!
Я сильнее теперь героических нартов,
В моем сердце бушует черная злоба!
Я ингуш, о земля, во мне кровь ингушей,
Моя родина не достанется никому, кроме меня!
Пока не приеду домой, не наполню я чрево! [7, с. 115].

Лирический герой романа смог сдержать обещание, которое дал в этот день, и на примере данного персонажа писателю удалось показать судьбу народа с его непоколебимым духом и верой в справедливость. «Поэтическое переживание передано не только превосходным, живым, выразительным языком, но и при помощи ощутимого национального колорита ингушского фольклора, эпоса северокавказских народов» [2, с. 286]. Также автор подмечает «эстетическую природу в мельчайших деталях, затрагивая души читателей глубиной знаний о быте и традициях ингушского народа, его духовной культуре, в частности самобытном фольклоре» [8, с. 45]. Устное народное творчество используется «как средство отражения этнопсихологии народа» [10, с. 54].

Таким образом, проведенный анализ привел к выводу о том, что М.-С. Плиев в романе-эпопее «День скорби» умело передаёт людские чувства, настроения, эмоции того времени, создать колоритные портреты современников. Если говорить о художественных приемах, использовавшихся в романе, то все произведение изобилует архаичными словами, фразеологизмами и красивыми речевыми оборотами. На таких произведениях должно осуществляться воспитание будущих поколений, чтобы привить детям и подросткам любовь к родине и бережное отношение друг к другу.

Библиографический список

1. Албакова М.М. Навечно в памяти народной. *65 лет депортации Ингушского народа*. Назрань, 2009: 109–116.
2. Ахмедова Р.А., Евлоева А.М. История сталинской депортации и тема малой родины в ингушской поэзии. *Союз Советских Социалистических Республик как историко-культурный феномен: национально-государственное строительство*: материалы IV Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию образования СССР. Москва, 2022: 283–289.
3. Гамзатов Г.Г. Взаимодействие литературы и фольклора: Проблемы и суждения. *Взаимосвязи фольклора и литература народов Дагестана*. Махачкала 1986: 7–41.
4. Дахкильгов И.А. *Боль и гордость моя – родная Ингушетия*. Нальчик, 2007.
5. Евлоева А.М., Картоева З.М. Тема возвращения ингушей из ссылки на Родину в творчестве М.-С. Плиева. *Вестник Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева*. Магас, 2022; № 1: 44–47
6. Матиев М.А. Мехкахбаьхачарех дола г1алг1ай халкъаиллеш. *70 лет депортации ингушского народа*. Назрань, 2014: 85–90.
7. Плиев М.С. *Балан ди*. Роман-хроника. Грозный: Нохч-Г1алг1айкнижни издательство, 1991.
8. Сагова М.Ю. Мотивы огня в творчестве Саида Чахкиева. *Вестник Ингушского государственного университета*. Магас, 2023; № 1: 41–46.
9. Сарбашева А.М. Балкарская проза в 1970–1990-е годы. *Очерки истории балкарской литературы*. Нальчик: Республиканский полиграфкомбинат им. Революции 1905 г., 2010: 418–446.
10. Сарбашева А.М. Фольклор как средство отражения этнопсихологии в балкарской литературе (на материале творчества Б. Гуртуева и А. Теппеева). *Филологические науки*. Тамбов, 2018; № 7-1 (85): 54–57.

References

1. Albakova M.M. Navechno v pamyati narodnoj. *65 let deportacii Ingushskogo naroda*. Nazran', 2009: 109-116.
2. Ahmedova R.A., Evloeva A.M. Istoriya stalinskoj deportacii i tema maloj rodiny v ingushskoj po`ezii. *Soyuz Sovetskih Socialisticheskih Respublik kak istoriko-kul'turnyj fenomen: nacional'no-gosudarstvennoe stroitel'stvo*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu obrazovaniya SSSR. Moskva, 2022: 283-289.
3. Gamzatov G.G. Vzaimodejstvie literatury i fol'klora: Problemy i suzhdeniya. *Vzaimosvyazi fol'klora i literatura narodov Dagestana*. Mahachkala 1986: 7-41.
4. Dahkil'gov I.A. *Bol' i gordost' moya – rodnaya Ingushetiya*. Nal'chik, 2007.
5. Evloeva A.M., Kartoeva Z.M. Tema vozvrascheniya ingushej iz ssylki na Rodinu v tvorchestve M.-S. Plieva. *Vestnik Ingushskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta gumanitarnyh nauk im. Ch.`E. Ahrieva*. Magas, 2022; № 1: 44-47
6. Matiev M.A. Mehkahba'hachareh dola g1alg1aj halk`aillesh. *70 let deportacii ingushskogo naroda*. Nazran', 2014: 85-90.
7. Pliev M.S. *Balan di*. Roman-hronika. Groznyj: Nohch-Glalglajknizhni izdatel'stvo, 1991.
8. Sagova M.Yu. Motivy ognya v tvorchestve Saida Chahkieva. *Vestnik Ingushskogo gosudarstvennogo universiteta*. Magas, 2023; № 1: 41-46.
9. Sarbasheva A.M. Balkarskaya proza v 1970-1990-e gody. *Ocherki istorii balkarskoj literatury*. Nal'chik: Respublikanskij poligrafkombinat im. Revolyucii 1905 g., 2010: 418-446.
10. Sarbasheva A.M. Fol'klor kak sredstvo otrazheniya `etnopsihologii v balkarskoj literature (na materiale tvorchestva B. Gurtueva i A. Teppeeva). *Filologicheskie nauki*. Tambov, 2018; № 7-1 (85): 54-57.

Статья поступила в редакцию 15.01.24

УДК 81'347 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-532-535

***Aleksandrova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Foreign Languages Department, Murmansk Arctic University (Murmansk, Russia), E-mail: aevea@mail.ru*
***Ovcharenko N.V.**, senior teacher, Murmansk Arctic University (Murmansk, Russia), E-mail: novchare@mail.ru*

COMPARATIVE ANALYSIS OF AUDIO DESCRIPTION IN ENGLISH AND TYPHLOCOMMENTING IN RUSSIAN: THE CASE OF *HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER'S STONE*. The article presents an analysis of the audio description for the English and typhlocommenting for the Russian version of the feature film *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. The authors offer an overview of Russian and English standards for creating a verbal description with further analysis of their application to a specific piece of audiovisual content. Audio description in the article is considered as a kind of audiovisual translation, the purpose of which is to compensate and explain the information received through the visual channel. Typhlo commentary within the framework of the new Russian state standard is considered as a service for the blind to create accessible audiovisual information. Both types of verbal description are viewed in terms of semiotic codes that are essential for comprehension of the audiovisual content by the blind or sight-impaired people. The comparative analysis highlights the specific features of visual information described or omitted in the description in both languages exemplified by excerpts from the film. Special attention is given to expert evaluation of the verbal description provided by a blind expert.

Key words: **audio description, typhlocommenting, verbal description, audiovisual translation, accessibility, visual channel, semiotic code**

***Е.В. Александрова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Мурманский арктический университет, г. Мурманск, E-mail: aevea@mail.ru*
***Н.В. Овчаренко,** ст. преп., Мурманский арктический университет, г. Мурманск, E-mail: novchare@mail.ru*

АУДИОДЕСКРИПЦИЯ НА АНГЛИЙСКОМ И ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ»)

Статья представляет собой анализ аудиодескрипции к английской и тифлокомментирования к русской версии художественного фильма «Гарри Поттер и философский камень». Авторы предлагают обзор русскоязычных и англоязычных стандартов по созданию словесного описания с дальнейшим анализом их применения к конкретному аудиовизуальному произведению. Аудиодескрипция в статье рассматривается как разновидность аудиовизуального перевода, цель которой заключается в компенсации и пояснении информации, полученной по визуальному каналу. Тифлокомментирование в рамках нового государственного стандарта рассматривается как услуга для незрячих по созданию доступной аудиовизуальной информации. Оба подхода рассматриваются в контексте отражения содержательно значимых элементов семиотического пространства аудиовизуального произведения, которые играют значимую роль в восприятии и понимании аудиовизуального произведения представителями целевой аудитории (незрячими и людьми с ограничениями по зрению). Предлагаемый анализ также содержит комментарии незрячего эксперта относительно представленной или опущенной в описании информации.

Ключевые слова: **аудиодескрипция, тифлокомментирование, видеоряд, словесное описание, аудиовизуальный перевод, семиотический код**

Исследование выполнено в рамках инициативной НИОКР №122060900067-7

Целью данного исследования является сопоставительный анализ тифлокомментария (на русском языке) и аудиодескрипции (на английском языке) с учетом специфики создания такого рода описаний как средств создания медиадоступности. Цель предопределила выполнение таких задач, как обзор стратегий создания вербального описания визуальных объектов в аудиовизуальном произведении с учетом различия в существующих стратегиях, анализ экспертной оценки представителем целевой аудитории и обобщение полученных данных.

В современном мире большая часть познавательного и развлекательного контента передается по визуальному каналу восприятия: образовательные материалы для аудитории разного возраста представляются в форме инфографики, изображений или анимированных роликов. Развлекательный контент представляет собой фильмы, видеоклипы, подборки фотографий и изображений, короткие видеоролики разного формата, даже эмоции при виртуальном общении часто выражаются не вербальными средствами, а посредством изображений эмоджи. Такого рода информация практически полностью недоступна людям с ограничениями по зрению – информация, воспринимаемая визуально, должна для них быть определенным образом обработана и представлена в виде лаконичного описания, отражающего содержательно значимые элементы, что определяет актуальность исследования специфики описания для незрячих и слабовидящих и воздействия готового описания на восприятие аудиовизуального контента как целостного полисемиотического единства. Такое описание называется аудиодескрипцией или тифлокомментарием. В зависимости от подхода к целевой аудитории объекту описания и его восприятию различают тифлокомментирование и аудиодескрипцию. Тифлокомментирование представляет собой лаконичное описание предмета, пространства или действия, которые непонятны слепому или слабовидящему без специальных словесных пояснений [1]. Аудиодескрипция – дополнительное описательное повествование, которое сопровождает ключевые визуальные элементы театральных постановок, телевизионных передач, кинематографических произведений и произведений других визуальных средств массовой информации [2]. С развитием этой услуги на западе она обрела вторичную целевую аудиторию:

Значимость такого описания для вторичной целевой аудитории мало представлена в академическом дискурсе и почти не представлена в практических руководствах по составлению описания. Однако вклад лаконичного описания в реабилитацию людей с различными заболеваниями, влияющими на остроту восприятия, и в формирование когнитивной картины мира нельзя не отметить.

Аудиовизуальные произведения представляют собой полисемиотические единства, которые зрители воспринимают как систему кодифицированных знаков, находящихся в неразрывной связи. Они реализуются как вербальными, так и невербальными средствами и передаются (соответственно, и воспринимаются зрителем) по аудиальному и визуальному каналам. И. Гамбье [3] предлагает классификацию, состоящую из 14 семиотических кодов, которые являются неотъемлемыми элементами анализа аудиовизуального произведения в зависимости от вида аудиовизуального перевода.

В российской традиции тифлокомментирование чаще рассматривается не в качестве одного из видов аудиовизуального перевода, а как средство реабилитации, своего рода социальная услуга для незрячих людей. Возможно, именно такой подход объясняет недостаточную разработанность рекомендаций по подготовке словесного описания с лингвистической точки зрения. Несмотря на то, что тифлокомментирование (термин, закрепленный в Российской Федерации соответствующим государственным стандартом) не считается одним из видов перевода, а именно – аудиовизуального перевода, неоспорим тот факт, что описание знаков визуальной действительности для лиц с ограничениями по зрению относится к интерсемиотическому переводу – перекодированию одних знаков (знаков визуальных) в другие (описание, передаваемое по аудиальному каналу либо в виде текста, озвученного программой-синтезатором речи, либо в виде аудиодорожки, записанной профессиональным диктором). Именно в понимании аудиодескрипции и тифлокомментирования как видов интерсемиотического перевода заключается научная новизна представленного подхода.

Одним из принципов, лежащих в основе описания аудиовизуальных произведений (фильмов, телепрограмм, театральных постановок и т. д.), является наличие в нем киноповествования (определённой последовательности звукозрительных образов, организованных во времени, создающих формальное единство).

Учитывая присущую аудиовизуальным произведениям мультимодальную природу, киноповествование как сложное полисемиотическое единство доступно незрячим и слабовидящим зрителям лишь частично. Соответственно, задача аудиодескриптора или тифлокомментатора заключается в том, чтобы предоставить информацию, к которой у этой части аудитории нет доступа, чтобы они могли максимально полно воспринимать повествование, представленное в аудиовизуальном произведении.

Информация, поступающая по визуальному каналу (как вербальная, так и невербальная), преобладает в большинстве аудиовизуальных произведений (8 из 14 семиотических кодов требуют словесного описания при адаптации произведения для целевой аудитории). Учитывая, что текст аудиодескрипции записывается в паузы между содержательно значимыми звуками аудиовизуального произведения, встает вопрос о возможности описания всех элементов визуального ряда. В связи с этим особую роль играет правильный выбор приоритетной информации с учетом целевой аудитории.

В основе современных рекомендаций по подготовке словесного описания лежит принцип «описывай то, что видишь», то есть аудиодескрипция не должна включать комментариев, мнений и выводов. В число основных компонентов, которые следует включить в описание, входят важные элементы сюжета, люди, места, действия, предметы, источники звука, которые могут быть непонятны незрячему зрителю.

В первую очередь следует описывать основную информацию, поступающую по визуальному каналу, детали (например, одежду, архитектуру, внешность персонажей и т. д.) можно включать при наличии времени. Однако стоит непременно помнить, что словесное описание не может заполнить все паузы между репликами персонажей аудиовизуального произведения: аудитории надо дать время на то, чтобы понять эмоциональный фон разговора, который часто выражается в длине паузы [4–7].

Стоит также учитывать, что аудиодескрипция рассчитана не только на тотально незрячих, но и же на слабовидящих зрителей или на людей с временной потерей зрения. Для этого в описании можно предусмотреть возможность указать, на какую часть экрана стоит обратить внимание.

В 2019 году при поддержке портала «Особый взгляд» было подготовлено справочно-методическое пособие по тифлокомментировнию, излагающее основные принципы описания, поясняющие этапы подготовки тифлокомментария, а также содержание самого комментария. В основу описания, согласно этому пособию, следует заложить элементы, представляющие следующие три группы: объекты; действия объектов; взаимодействия объектов. При описании людей и объектов предлагается обращать внимание на те признаки, которые «обращают на себя внимание первыми». Специфика художественного фильма, одного из многих видов аудиовизуальных произведений, заключается в создании единого диегезиса, где все элементы (как визуальные, так и аудиальные) представлены в определенной мере и последовательности, что напрямую связано с особенностями сценарного мастерства – некоторые элементы визуального ряда становятся на экране доминирующими и нацелены на то, чтобы привлечь внимание зрителя, некоторые же, наоборот, служат своего рода вспомогательными элементами для киноповествования. Задачей аудиодескриптора и тифлокомментатора является анализ всего повествования художественного фильма, всей информации, передаваемой как по аудиальному, так и по визуальному каналу с целью определения приоритетных визуальных знаков, которые в дальнейшем потребуют передачи

в знаках вербальных и аудиальных (в описании). Описание служит во многом созданию необходимой атмосферы, что особенно важно в самом начале аудиовизуального произведения, именно это описание задает темп повествования, настроение произведения, знакомит представителя незрячей аудитории с персонажами аудиовизуального произведения.

Рус. 0:00:21 – 0: 01: 20

Погруженная в туман улица слабо освещена стоящими вдоль дороги фонарями. Широко расправив крылья, филин пролетает вдоль улицы. Из-за деревьев на тротуар выходит высокий человек. На нём темно-бордовая мантия, остроконечный колпак, ухоженные седые волосы спадают на плечи и спину, серебристая борода, очки в тонкой оправе. За ним наблюдает сидящая на тротуаре кошка. Мужчина поднимает руку, удерживающую предмет, похожий на большую серебряную цилиндрическую зажигалку с отделанной малахитом рукояткой. Надавив большим пальцем на рычажок, открывает колпачок. Свет одного из фонарей, сорвавшись, ярким сгустком влетает в предмет. Поочередно в предмет влетает свет остальных фонарей. Улица погружается во мрак. В предмет влетает свет последнего фонаря. Передвинув рычажок, мужчина закрывает колпачок, опускает глаза на сидящую рядом кошку.

Англ. 0:00:21 – 0: 01: 20

In a lamplit road a large tawny owl perches on a street sign Privet Drive. The owl takes wing and swoop slower along the misty road. As it flies silently away through the trees an upright elderly gentleman appears out of the shadows. He has a flowing white beard and long silky white hair and wears a pointed black hat. A plump tabby cat sitting on the wall turns his cat curiously. The old gentleman walks along the pavement and stops beneath the street light. In his hand he holds a small metal object which he flicks open. He raises a metal object and points it at a street lamp. The light from the lamp flies towards his hand and the lamp goes out. The light from the second street lamp disappears and then the third. When all the lights in the road have been extinguished the old gentleman lowers the metal object and flicks it shut. He looks over the top of his half-moon glasses at plump tabby cat.

И в русской, и в английской версиях описания первые три минуты имена персонажей (Хагрида и профессора Дамблдора) неизвестны зрителю. Особое внимание уделяется описанию их внешности, действий. Для целевой аудитории с ограничениями по зрению особенно важно правильно представить героя, чтобы избежать непонимания в дальнейшем в ходе развития сюжета, особенно в произведениях с большим количеством персонажей. Решение, когда именно следует ввести имя персонажа в описании, напрямую связано с анализом аудиовизуального произведения: если по сценарию персонаж остается неизвестным зрителю, можно использовать в описании слова, обозначающие род персонажа, его профессию или его характерные черты. Например, англ. *an upright elderly gentleman* и рус. *высокий человек* (в описании профессора Дамблдора). Детали играют важную роль в идентификации и запоминании персонажа произведения, поэтому в английской версии больше внимания уделено бороде Дамблдора (*a flowing white beard*), в то время, как в русской версии больше внимания уделено его волосам (*ухоженные седые волосы спадают на плечи и спину*).

Англ. 0: 02: 25 – 0:02: 45

A bright light appears in the sky above the tree tops. The lights of a motorcycle. Coat tails flying, Hagrid, a huge giant, zooms down and screeches to a halt. Twinkling eyes pear out below dark bushy eyebrows. He has a huge black beard.

Рус. 0: 02: 25 – 0:02: 45

В небе появляется пятно яркого света, оно приближается. Это фары летящего мотоцикла. На мотоцикле восседает трёхметровый великан в широкополом плаще. У великана добродушное лицо, спутавшаяся черная борода спадает на грудь. Видящая остановившегося великана женщина прижимает руку к груди.

Требования к составлению сценария аудиодескрипции или тифлокомментария определяют выбор лексических средств, используемых для описания внешности и одежды персонажей, а также их действий и объектов, которые появляются в произведении. Особый интерес в этом отношении вызывает описание незнакомых объектов (рус. *предмет, похожий на большую серебряную цилиндрическую зажигалку с отделанной малахитом рукояткой; англ. a small metal object*). Как видно из приведенных примеров, в английской версии незнакомый объект описан как некоторый маленький металлический предмет, в то время как в русском варианте дано более подробное описание с применением одного из самых продуктивных стилистических приемов описания – сравнения.

Неотъемлемой частью работы по составлению сценария аудиодескрипции является его оценка незрячим специалистом. Ниже приведены отрывки англоязычного и русскоязычного описания первой части фильма о Гарри Поттере и анализ незрячего эксперта.

«Обсуждая вопрос об информативности, необходимо отметить, что ее увеличение происходит за счет признаков объектов и действий, выраженных второстепенными членами предложения (определениями, обстоятельствами и приложениями).

В англоязычном описании каждый значимый объект и действие наделен тем или иным признаком, например: англ. *a large tawny owl, glides silently, an upright elderly gentleman, a plump tabby cat turns its head curiously* и т. д.

В русскоязычном описании те же объекты таких признаков чаще всего не имеют: серый филин, пролетает вдоль улицы, высокий человек, за ним наблюдает сидящая на тротуаре кошка. Мы допускаем, что некоторые признаки составитель англоязычного описания мог почерпнуть напрямую из книги Дж. Роулинг «Harry Potter and the Philosopher's Stone», экранизацией которой является анализируемый нами фильм. Такой вывод был сделан на основании сравнения англоязычного описания с соответствующим фрагментом текста книги, вследствие чего удалось обнаружить, что упомянутые выше признаки присутствуют и в фильме, и в книге.

Вместе с тем в представленных примерах из русскоязычного описания обнаружена неточность, связанная с передачей цвета. Так, в русском варианте филин серого цвета, тогда как в английском – англ. *a tawny owl*, что означает рыжевато-коричневый. С одной стороны, в данном случае передавать окрас птицы необязательно, так как эта информация, несмотря на значимость для сюжета самой птицы, принципиально важной не является, особенно такой птицы, как сова, окрас которой не отличается значительным разнообразием. Исключением служит полярная сова, белый окрас которой перепутать довольно сложно. Кроме того, словосочетание «серая сова» в русском языке не является устойчивым, и при упоминании такого цвета зрителю может показаться, что эта сова какая-то особенная, иначе ее окрас не заслуживал бы отдельного упоминания. К слову, в русском переводе книги «Гарри Поттер и философский камень» окрас совы не упоминается. С другой стороны, в следующем предложении говорится, что «погруженная в туман улица слабо освещена стоящими вдоль дороги фонарями», из чего можно заключить, что при таком освещении окрас птицы попросту не виден. Подобная ситуация наблюдается при описании цвета мантии профессора Дамблдора, которая, также невзирая на плохую видимость, в русскоязычном описании при первом упоминании называется «темно-бордовой», тогда как в англоязычном описании цвет опускается, а в книгах употребляется обозначения англ. *purple* и лиловый соответственно.

У другого значимого объекта визуального канала, кошки, в русском варианте признаки, наоборот, опускаются, что необоснованно, так как кошка в данном эпизоде фигурирует чаще совы. Кроме того, у всех остальных объектов окрас и цвета упоминаются, а окрас кошки – нет» [Сичкар 2020].

В заключение следует отметить, что процесс описания аудиовизуального произведения должен обязательно включать экспертную оценку незрячего специалиста. Это может быть незрячий штатный или внештатный редактор компании, обеспечивающей аудиодескрипцию или тифлокомментирование, либо фокус-группа, включающая представителей целевой аудитории с разной степенью утраты зрения, разного возраста и пола. Такой подход обеспечит качество описания, которое позволит целевой аудитории понять аудиовизуальное произведение и не испытывать затруднений с соотнесением аудиальной вербальной или невербальной информации с самим киноповествованием.

Практическая значимость сопоставительного исследования тифлокомментария и аудиодескрипции, равно как и сопоставительного исследования описаний, составленных в русле одного подхода, но на разных языках, в сумме с оценкой представителей целевой аудитории, заключается в возможности выявить наиболее типичные лакуны в описании визуальных элементов аудиовизуальных произведений, которые приводят к неверному пониманию этого произведения или полному непониманию его элементов.

Различные средства создания медиадоступности могут оказать значительное влияние на развитие языка человека. Доступ к широкому спектру аудиовизуальных произведений может познакомить человека с различными языковыми стилями и лексикой, тем самым способствуя расширению его языковых навыков.

Библиографический список

1. *ГОСТ Р 59813-2021 Тифлокомментирование*. Available at: https://tiflocentre.ru/documents/gost-r-59813-2021.php
2. Greening J., Rolph D. Accessibility: Raising awareness of audio description in the UK. *Media for all. Subtitling for the deaf, audio description and sign language*. Amsterdam: Rodopi. 2007: 127–138.
3. Gambier Y. The position of audiovisual translation studies. *The Routledge handbook of translation studies*. New York: Routledge. 2013: 45–59.
4. *Netflix audio description style guide V1.0. 2018*. Available at: https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en- us/articles/215510667-Audio-Description-Style-Guide-v1-0
5. Fryer L. *An introduction to audio description. A practical guide*. London: Routledge. 2016.
6. Greening J., Petré L., Rai S.A comparative study of audio description guidelines prevalent in different countries. London: RNIB, 2010.
7. *Independent Television Commission, ITC guidance on standards for audio description*. 2010. Available at: http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf

References

1. *GOST R 59813-2021 Tiflokommentirovanie*. Available at: https://tiflocentre.ru/documents/gost-r-59813-2021.php
2. Greening J., Rolph D. Accessibility: Raising awareness of audio description in the UK. *Media for all. Subtitling for the deaf, audio description and sign language*. Amsterdam: Rodopi. 2007: 127-138.
3. Gambier Y. The position of audiovisual translation studies. *The Routledge handbook of translation studies*. New York: Routledge. 2013: 45-59.
4. *Netflix audio description style guide V1.0. 2018*. Available at: https://partnerhelp.netflixstudios.com/hc/en- us/articles/215510667-Audio-Description-Style-Guide-v1-0
5. Fryer L. *An introduction to audio description. A practical guide*. London: Routledge. 2016.
6. Greening J., Petré L., Rai S.A comparative study of audio description guidelines prevalent in different countries. London: RNIB, 2010.
7. *Independent Television Commission, ITC guidance on standards for audio description*. 2010. Available at: http://audiodescription.co.uk/uploads/general/itcguide_sds_audio_desc_word3.pdf

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 811.511.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-535-539

Andreeva L.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: churajevo@list.ru*
Moldanova T.A., *Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: moldanowatatjana@yandex.ru*
Khudobina O.F., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: olga_hdb@mail.ru*

COLOR DESIGNATIONS IN MYTHS, LEGENDS AND FAIRY TALES OF KHANTY AND MANSI. The paper considers and analyzes colour designations in the folklore and mythological picture of the world of Ob-Ugric peoples. Based on the material of myths, legends and fairy tales of Khanty and Mansi, the authors reveal the most characteristic colour designations: *gold, black, white, red, silver*. The obtained results show that in the worldview of the Ob-Ugrians, colour has the function of marking different worlds. Colour terms such as *gold, silver* and *white* symbolize the Upper World – the world of light and goodness; the world of benevolent spirits of high rank and its associated symbols. In this context *gold* and *silver* are endowed with the status of sacredness and that of the highest value, and *white* personifies the highest immaculacy. There is the Lower World in opposition to the Upper World – the world of cold, diseases, death, marked by *black* and its shades. *Red*, associated with blood and the fire element, is inherent only in the Middle World of people. On the one hand, it represents life, the vitality of man, on the other hand, it is seen as a symbol of the destructive element. In the materials reviewed, the listed colours are also found in their literal meaning, first of all, as the color of an animal or that of natural objects.

Key words: **colour designations, colour terms, Khanty, Mansi, myth, legend, fairy tale, semantics**

Л.А. Андреева, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: churajevo@list.ru*
Т.А. Молданова, *канд. ист. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: moldanowatatjana@yandex.ru*
О.Ф. Худобина, *канд. пед. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: olga_hdb@mail.ru*

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В МИФАХ, ПРЕДАНИЯХ И СКАЗКАХ ХАНТОВ И МАНСИ

В статье впервые анализируются цветообозначения в фольклорно-мифологической картине мира обско-угорских народов. На материале мифов, преданий и сказок хантов и манси выявлены наиболее характерные цветообозначения: *золотой, черный, белый, красный, серебряный*. Полученные результаты показали, что в картине мира обских угров цвет обладает функцией маркировки различных миров. Колоративы *золотой, серебряный, белый* символизируют Верхний мир – мир света, добра; мир благожелательных духов высокого ранга и связанную с ними атрибутику. При этом *золотой* и *серебряный* наделены статусом сакральности и наивысшей ценности, а *белый* олицетворяет наивысшую чистоту. Оппозицией к Верхнему миру выступает Нижний мир – мир холода, болезней, смерти, маркируемый *чёрным* цветом и его оттенками. *Красный,* ассоциирующийся с кровью и стихией огня, присущ только Среднему миру людей. С одной стороны, он олицетворяет жизнь и жизненную силу человека, с другой стороны – разрушительную стихию. В рассмотренных материалах перечисленные цвета встречаются и в их прямом значении, прежде всего, как окрас животного или цвет природных объектов.

Ключевые слова: **цветообозначения, колоратив, ханты, манси, миф, предание, сказка, семантика**

Мифы, предания, сказки существуют в каждой культуре, отражая ее ценности, географические и исторические особенности. Несмотря на то, что они сложены уже давно и иногда сложно понять смысл некоторых сюжетов, древние понятия остаются законсервированными в фольклоре, быту и культовых обрядах. Эти традиции, передаваемые от поколения к поколению, составляют систему ценностей и знаний народа. Своеобразной знаковой системой является и цвет, который, по мнению исследователя А.Н. Юрьева, служит «средством коммуникации между людьми, а также между человеком и богами» [1]. Например, при проведении религиозных обрядов «его участники одеваются в одежду определенных, строго предписанных цветов, красят тело и лицо, пользуются предметами или животными соответствующей окраски» [1]. Н.Р. Ойноткинова отмечает: «В мифологической картине мира цвет (…) выступает характеризующим признаком концепта» [2, с. 48]. Но концептуализация цвета различается в зависимости от культурно-национальных особенностей, чему способствуют географическая соотнесенность, исторический опыт народа, культурные традиции и т. д. Актуальность данного исследования определяется неиссякаемым интересом в современной лингвистике к изучению колоративной лексики, вместе с тем недостаточной изученностью категории цвета в хантыйском и мансийском языках. Исследованию колоративной лексики в обско-угорских языках посвящены работы А.А. Богордаевой, Н.М. Талигиной, К.П. Черемисиной, В.М. Кулемзина, А.А. Шияновой, К. Шипёц, О.Ю. Динисламовой и др. На данный момент авторами данной статьи исследована семантика цветообозначений в хантыйских и мансийских загадках, дана цветовая характеристика объектов неживой природы в поэтических формулах хантов [3–5], но цветообозначения в мифах, преданиях и сказках до настоящего времени не были предметом специального изучения. Таким образом, научная новизна исследования заключается в том, что впервые проводится анализ колоративной лексики в обско-угорском фольклорно-мифологическом дискурсе в рамках семантического и культурологического подходов. Целью данной работы является исследование смыслового содержания цветообозначений в мифах, преданиях и сказках обско-угорских народов. В соответствии с целью исследования поставлены следующие задачи: выявление колоративной лексики в мифах, преданиях, сказках хантов и манси; определение их частотности, структуры; выявление их смысловой значимости. Решение поставленных задач обусловило выбор основных методов исследования: описательного, статистического, метода сплошной выборки, элементов структурно-семантического анализа, контекстуального анализа для определения смысла колоратива в контексте. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что данная статья вносит определенный вклад в лингвистику цвета, лингвокультурологию, выявляя национально-культурные особенности цветового фрагмента языковой картины мира, что, в свою очередь, позволяет раскрыть основные факторы функционирования обско-угорских языков, способствует их изучению и сохранению. Практическая значимость работы заключается в возможности использования результатов исследования при чтении спецкурсов по лингвистике цвета, языковой картине мира, межкультурной коммуникации, а также в последующих исследованиях.

Материалом данного исследования является сборник мифов, преданий и сказок хантов и манси (далее сокращенно: «Сборник «Мифы…») [6]. Методом сплошной выборки из сборника «Мифы…» выявлено 18 цветообозначений и производных от них в 438 контекстах: *золотой* (золотистый, золотоволосый, златошейный, златоверхий), *черный* (черно-бурый, черный-пречерный, черноводный, черноголовый, чернокрылый, почерневший, почернеть), *красный* (красноверхий), *белый* (беловодный, белоголовый, белоснежный), *серебряный*, *светлый* (*светло*), *темный* (темно, темноводный, темнодревесный), *пестрый*, *седой* (седоголовый), *желтый* (желтоцветный), *синий*, *алый* (алеть), *вороной*, *серый*, *гнедой*, *рыжий*, *зеленый*, *разноцветный*. Результаты частотности употребления цветолексем представлены на рис. 1. Как показывает статистический анализ, в сборнике «Мифы…» значительно преобладают *золотой* и *черный*. Довольно частотными являются также *красный* и *белый*. Кроме отмеченных выше колоронимов, нами выявлено три случая, когда цвет выражается образно: «(лось) побежал по снегу, и остался след, *как от закопченного котла*» [6, с. 68]; «Тут они дали ему в жены девушку с *черемухоподобными* косами, с *розоподобными* косами» [6, с. 93].

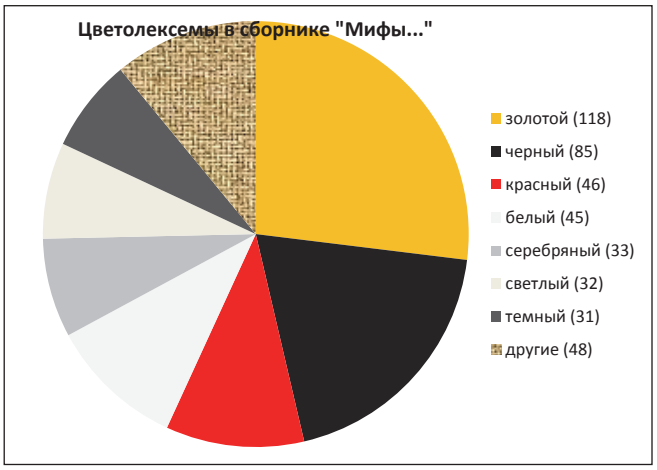


Рис. 1. Диаграмма частоты встречаемости цветолексем в сборнике «Мифы, предания, сказки хантов и манси»

Рассмотрим подробнее наиболее частотные в сборнике «Мифы…» цветообозначения *золотой, черный, красный, белый, серебряный*. Исследователь З.П. Соколова отмечает «особое почитание обскими уграми изделий из меди, золота и серебра: в фольклоре постоянно употребляются эпитеты «медный», «золотой», «серебряный» [7, с. 39]. Например, в хантыйском священном сказании [6, с. 105] Желанный Богатырь – Купец Нижнего Света, Купец Верхнего Света в своих странствиях попадает сначала в город из красной меди, потом в серебряный город, а затем – в золотой.

Цветовым приоритетом в сборнике является *золотой* и его производные: *золотистый, золотоволосый, златошейный, златоверхий*. Н.В. Серов в книге «Цвет культуры» пишет: «Блеск золота как блестящего желтого цвета всегда воспринимался человеком как светоносность, как застывший солнечный свет» [8], в то же время, как отмечает автор, «золото с древнейших времен – богатство, следовательно, и власть, и укрепляющая ее вера» [8]. Н.В. Серов в своей работе приводит высказывания М. Фридлендера, согласно которому «золото принадлежит к тем средствам, которые выводят произведение искусства из земной сферы (…), так драгоценная материя становится символом духовного и бестелесного» [8]. В обско-угорской культуре золото символизирует наивысшую сакральность и ценность, хотя «подобные его значения могли утвердиться в обско-угорской среде достаточно поздно» [9, с. 39]. Так, *золотой* – это постоянный эпитет богов высокого ранга (напр., *Золотой свет* – наивысшее божество Торум), также используется при описании места его обитания, жилища и предметов быта. Верхний бог Торум живет в золотом городе, в золотом доме с золотым дымовым отверстием. Он пишет золотым карандашом на золотой бумаге, на котором золотыми буквами даются его предписания *(«золотые ветви писания»* [6, с. 124]), спускает на землю *«священную лиственницу с золотыми корнями, священную лиственницу с золотыми ветвями...»* [6, с. 124] и т. д. или дарит золотые предметы своим сыновьям и богатырям. Например, в мансийском сказании Нум-Торум подарил Старшему Богатырю *«золотой кнут, золотой топор»* [6, с. 409]. Сыновья Торума также имеют эпитеты «золотой». Например, младшего из его сыновей именуют «Золотой царь», его называют *«золотой косой восходящего солнца, его зовут золотой красотой встающего солнца»* [6, с. 125]. В хантыйском мифе о сотворении мира сына Нум-Торума посадили в золотую люльку и спустили на веревке вниз. «Золотая люлька» встречается и в «Медвежьей песне о спуске с неба»: *«Верхний Дух, мой батюшка, / Посадив меня в люльку, / Начал вниз спускать. / С громким скрипом золотого блочка / Опустил меня он на землю. / Вышла я из люльки златоверхой, / Из люльки с золотой дугой»* [6, с. 304]. Как и в предыдущих примерах, «золотые» вещи, детали *(ограда золотая, золотой блочек, люлька златоверхая, золотая дуга* и т. д.*)* означают сакральность, божественность происходящего. Чем большее число раз упоминается «золотой» по отношению к разным элементам, тем торжественнее, значимее для слушателя происходящее событие.

Интересными устойчивыми фольклорными сочетаниями являются «золотистый шелк», «золотой клубочек», которые означают, что в лоне женщины зачат богатырь, например: *«у Родившей Сто Детенышей Голобрюхой Самки свернулся в животе как бы дорогой клубок из золотистого шелка»* [6, с. 163]. Использование слова «шелк» усиливает значимость, торжественность данного события, а также это символ уюта, комфорта, богатства. Обычно богатыри (и медведь в том числе, когда находился на небе), вызревают в *«әхӑл йермак щюняӈ тыхалӑн, әхӑл нәй щюняӈ тыхалӑн»* ‘в счастливом гнезде из тонкого шёлка, в счастливом гнезде из тонкого сукна’, что означает «в очень комфортных условиях». Часто герои в хантыйских сказках имеют коней золотой масти. Например, в одной из сказок у бездетных старика со старухой рождается сын-герой, который получает коня золотой масти, к которому отец даёт *«золотую узду, золотой кнут и золотое седло»* [6, с. 222]. А одна из хантыйских сказок так и называется «Золотой конь» [6, с. 244]. В начале сказки дочь увидела в голове отца золотую вошь, дунула на неё, и та превратилась в золотого коня. Сюжет этой сказки кратко описан Г.Б. Новьюховой [10].

Нередко герои мифов принимают облик водоплавающих птиц, например, в мансийском «Сказании о сотворении земли» Тарыг-пещ-нималя-сов, сын Торума, отправляясь в далекие странствия, *«сел в седло в образе золотой утки, в образе золотого гуся»* [6, с. 276]. Посетив различные миры, он женился на дочери Южной старухи и старика, которые дарят им *золотую гусиную шкуру* (для него), *золотую лебединую шкуру* (для его жены). В мансийском сказании «Как достали солнце и месяц, как на земле появились птицы и звери» мальчик *«в образе златошейного гуся полетел к своему отцу Нум-Торуму»* [6, с. 296]. Все духи-охранители имеют зоо- орнитоморфные облики. Ханты говорят: *«емаӈ хурн яӈхӑл»* (букв.: в священном облике перемещается), поэтому борьба родовых духов обычно представляется в образе борьбы между животными или птицами. А так как духи-покровители – существа высокого ранга, поэтому их животные ипостаси имеют эпитет «золотой», как, например, в «Сказании о сотворении земли» в сюжете про золотую утку-чирка [6, с. 278]. В мансийском героическом сказании Верхнеобский Богатырь оборачивается в золотую белку [6, с. 397], а в сказке «Семь лебедей» одна из лебедей *«расхаживает в золотом оперении»* [6, с. 479]. Кроме этого, золото – это божественный свет и блеск, затмевающий всё на свете, например, в одной из хантыйских сказок герой *«чуть-чуть приоткрыл дверь и заглянул в щелочку»* и не мог поднять глаза из-за света: *«Тут он сильно отворил дверь, и, когда золотой свет вырвался оттуда, он отскочил назад»* [6, с. 228]; в другом хантыйском предании *«золотое орлиное перо горит огнем ярче солнца, светлей луны»* [6, с. 172]. Колоратив *золотой* употребляется также при описании цвета волос героев, например, в хантыйской сказке «Золотоволосая девочка» у героини одна половина волос была простая, другая – золотая [6, с. 237]. Другое хантыйское предание посвящено Золотоволосому Остяцкому Царю Сарнянг-автав-кантах-кан, который жил в старину на речке Яль-нельтан-игал [6, с. 167]. В некоторых выражениях *золотой* употребляется в значении «драгоценный металл»: *золотые деньги, золотая монета, золотое кольцо, золотой ящик, золотая медаль, золотая цепочка, золотой крест* и др. Колоратив *золотой* употребляется также в составе устойчивых выражений: 1) *золотой рог*, который, по примечанию Н.В. Лукиной, является «символом радости и счастья»: *«А если бы я твою волосяную стрелу, твою травяную стрелу все-таки заметил, когда она попала в легкое моей груди, у меня от радости на голове вырос бы золотой рог»* [6, с. 155]; 2) *золотая дума* (*«сорняӈ нумас»* (хант.), *«сорни номыт»* (манс.)) означает доброжелательные добросердечные мысли, т. е. эти качества человека являются наивысшей моральной ценностью: *«Как потечешь ты, моя золотая дума?»* [6, с. 312].

Таким образом, «золотыми» в «Мифах, преданиях и сказках ханты и манси» являются 1) божества высокого ранга, прежде всего Торум, которого именуют «Золотой свет» и его дети. Вся атрибутика, связанная с этими божествами, также имеет статус «золотой», символизируя наивысшую сакральность и ценность; 2) зоо- орнитоморфные ипостаси божеств высокого ранга с той же символикой наивысшей сакральности и ценности; 3) части тела, например, *золотые волосы* – символ наивысшей, божественной красоты; 4) мыслительные процессы и чувства: *золотая дума* – доброжелательные, добросердечные мысли, как наивысшая моральная ценность, *золотой рог* – символ радости и счастья; 5) предметы и вещи, где *золотой* используется в значении драгоценного металла *(золотые деньги, золотая цепочка, золотой крест, золотое кольцо)*.

В обско-угорском фольклоре часто в параллели с *золотым* употребляется колоратив *серебряный*. Например, в «Священном сказании о возникновении земли» Тарыг-пещ-нималя-сов, сын Торума, приехал к матери-отцу, и перед ним вырос город, который *«разрезая бегущие облака, стоит, разрезая идущие облака»*, а в нем *«возник серебряный дом, возник золотой дом»* [6, с. 267]. Через некоторое время Тарыг-пещ-нималя-сов снова пустился в странствия. Однажды его конь добрался до середины моря, где *«через воду ведет серебряная дверь, золотая дверь»*. Герой оставил коня, а сам зашел, пошел вниз и увидел там *«город водяного царя, серебряный город, золотой город»* [6, с. 267]. *«В далеком месте, в далекой стороне говорят о дочери Небесного Крайнего Пятидесятого Богатыря»*, которую зовут *«Серебряная Смородина, Золотая Смородина, важная богатырша»* [6, с. 406].

В силу того, что серебряные изделия, как и золотые, имеют статус сакральности и ценности, этим термином наделяется атрибутика духов высокого ранга. Например, в мансийском «Сказании о сотворении земли» сын прародителей получает в дар чудесного коня, для которого дают *«узду с серебряными кольцами, с серебряными кистями»* [6, с. 275]. В своих странствиях герой однажды оказывается у подножия серебряной лестницы, связывающей миры: *«Едет он на коне вверх, подымается по серебряной лестнице»* [6, с. 282]. Кроме этого звон изделий из серебра наделен апотропеической функцией. В «Медвежьей песне о трех всадниках» могучий зверь слышит *«звук серебряных подков. / Это приближается человек, / Сидящий на гнедой лошади»* [6, с. 313]. Волшебными свойствами обладают и различные серебряные предметы. В хантыйском произведении «Подобно Осиновому Листу Верткий Муж» брат героя, Купец, Странник даёт ему в помощь *«три серебряных прута»* [6, с. 227]. В хантыйском героическом сказании «Сыновья Мужчины с Размашистой Рукой и Тяпарской женщины» дочь Кровавого Богатыря, старика Нянк-хуша, перед отправлением в чужие земли про-

сит у своего отца *«серебряный кровельный лист, под которым могут укрыться триста человек»* [6, с. 157].

Цветолексема *серебряный* встречается в загадке, который загадывает менкв: *«За вывороченным стволом дерева серебряная клюшка показывается»* [6, с. 452]. Умный старик разгадал загадку: это – нос глухаря. Таким образом, в загадке нос глухаря метафорическим образом представлен как серебряная клюшка. В мансийском «Сказании о походе Богатыря Соболиного Волоса, Звериного Волоса Домашнего Друга» герой приходит в дом к младшей сестре семи богатырей, где «в котел накрошили мяса священной рукастой-ногастой серебряной птицы» [6, с. 419]. «Серебряный» может означать здесь высшую ценность, хотя в мифологии хантов и манси с образом серебряной птицы ранее мы не встречались. Опрос информантов, носителей мансийского языка, показал, что они также не знают про такую птицу. Перевод на мансийский язык («священной рукастой-ногастой серебряной птицы» *'ялпаӈ кăтыӈ-лăглыӈ щалыголн товлыӈ уй'*) тоже, к сожалению, ничего не прояснил.

Колоратив *серебряный* употребляется также при описании цвета волос героев, например, в хантыйском предании «О богатырях-предках» сказано, что *«был здесь богатырь с серебряной головой, и в Александрово был. (…) Орунг-отыр – имя богатыря с серебряной головой»* [6, с. 168]. В некоторых выражениях эпитет *серебряный* употребляется в значении «драгоценный металл»: *серебряный крест*, *серебряное кольцо, серебряная монета, серебряные деньги, серебряное блюдо, серебряная тарелка* и др. Одно из мансийских преданий так и называется «Серебряное блюдо» [6, с. 433], оно повествует о происхождении культовой посуды, которое В. Чернецов видел у манси. Серебро и золото, в том числе посуда, изготовленная из этих металлов, всегда высоко ценились у хантов и манси, их приобретали и хранили как святыни. Исследователь З.П. Соколова отмечает, что «металлические тарелки, блюда и блюдца использовались в культовых целях» [7, с. 35]. Как пишет А.В. Бауло, «ввиду особой ценности и «священности» белого металла серебряные изделия чаще всего попадали на сибирские языческие святилища, где продолжали свою жизнь в качестве ритуальных атрибутов» [11, с. 325]. Мансийская легенда рассказывает, что конь Мир-сусне-хума опускается на землю и становится копытами не на землю, а на серебряные подставки (серебряные тарелки). Подобное действие описано и в хантыйском фольклорном произведении, в котором герой *«привязал своего коня, смахнул с него иней и отодвинул его в сторону. На месте, где стоял его конь, остались четыре серебряные глыбы»* [6, с. 224].

Таким образом, в культуре обских угров серебро относится к металлам с высоким сакральным статусом. Это, прежде всего, связано с его «белым» (священным, чистым) цветом, а также с особым звоном изделий из серебра, который, как полагают, отпугивает злых духов. Как сакральный металл, серебро ценится выше золота. В то же время серебро – ценность материальная, и в этом значении оно уступает золоту. Как сакральный и ценный металл, обладающий апотропеической функцией, серебро является лучшей защитой и лучшим приношением божествам. «Серебряный» цвет также наделяется функцией красоты.

Следующим частотным колоративом в сборнике «Мифы…» является *чёрный* и его производные: *черно-бурый, черный-пречерный, черноводный, черноголовый, чернокрылый, почерневший, почернеть*. Эпитет *черный* употребляется при описании животных и птиц: *черный лис, черно-бурая лисица, черный-пречерный соболь, черный хвост белки, горностая, черный олень, черная лошадь, чернокрылый жеребец, черный / почерневший ворон, черные гуси;* часто используется в выражении *черный зверь* (про соболя, росомаху) [6, с. 128; 6, с. 367]. *«Что-то черное (про медведя)»* – это табуирование священного животного, в данном случае «черное» использовано в значении «темное». Частотным в мифах, преданиях и сказках хантов и манси является параллельное выражение *«красный зверь, черный зверь»* (*выгыр уй, сэмыл уй (манс.), вурты вой, питы вой (хант.*)). Это устойчивый фольклорный эпитет, символизирующий высокое товарное качество пушных животных. «Черный» по отношению к оленю обозначает его окрас, олицетворяющий его совершенство и красоту. Для декорирования зимней одежды используется меховая мозаика, узоры шьются из сочетания тёмного и светлого оленьего меха, чем контрастнее их сочетание, тем красивее изделие. В некоторых примерах цвет усиливается сравнением, например: *«свекор запряг ей трех* ***черных, как сажа с котла****, быков-оленей»* [12, с. 103], который воплощает абсолютную красоту, чернее сажи котла ничего нет. Сажа также используется в целях декорирования изделий из бересты. Когда под навесом, у которого покрытие из бересты, коптят рыбу, то береста коптится до такого состояния, что становится чёрной, и уже не пачкает руки, так как пропитывается жиром. Такую черную бересту используют как подкладной фон, к нему пришивают узор, вырезанный из свежей бересты, и этой узорчатой лентой украшают берестяные изделия. Из мансийского «Священного сказания о возникновении земли» можно узнать, как белоснежный ворон стал черным. Когда земля только появилась, старуха и старик отправили белоснежного ворона посмотреть, какой величины она стала. В первый день ворон вернулся через полчаса, во второй день – к полудню, на третий день – вернулся только к вечеру, почерневший. Когда старик спросил, что он наделал в дороге, ворон признался: *«Один человек умер, я поел немного»* [6, с. 259]. Старик прогнал ворона, наказав ему, что он не сможет добывать ни лесного зверя, ни речную рыбу, а будет утолять голод *«на том кровавом месте, где человек добыл лесного зверя»* [6, с. 259] или ложиться голодным. В сочетании *«черный / почерневший ворон»* цвет используется в качестве негативной характеристики. В трёхчастной картине мира правителем Нижнего мира является дух смерти Куль Отыр (манс.) / Хинь ики (хант.), одетый в чёрное одеяние. Так, чёрный цвет символизирует этот мир.

При описании явлений и объектов природы (*черная туча, черное облако, почерневшая луна, черная земля, черная дорога)* колоратив *черный* употребляется не только в прямом значении, но и в метафорических переносах, характеризуя грозные силы духов высокого ранга или самих этих духов, например, Арых-лунк изображен огромной черной тучей [6, с. 202]. В хантыйском сказании *«беловодная многорыбная Обь»* противопоставляется *«черноводному священному морю, где поднимается рыба»* [6, с. 107] – это низовья Оби, Обская губа. Согласно более древней горизонтальной картине мира здесь проживает дух Смерти Хинь ики (хант.), который на чёрной берестяной лодке посылает вверх по Оби духов болезней, вооруженных луками и стрелами. Они стреляют в людей, которые заболевают и умирают. Таким образом, в данном случае «черноводное (тёмноводное)» – в значении «опасное».

Колоратив *чёрный* употребляется при описании человека или других существ, например, *черноголовые слуги, черноголовые прислужники* [6, с. 125]; *черные волосы лесного духа, плетенные в две длинные косы* [6, с. 193]. В языке обычно применяется оппозиция *«питы әпатэ, сэри әпатэ»* (*черноволосая, блестящеволосая* (в значении «седая»), в первом случае это – символ молодости или глупости, во втором – мудрости. Кроме того, в понятии «черноголовые» может заключаться и смысл «плохие», «скверные». В рассматриваемом сборнике встречаются интересные метафорические выражения: 1) «до кровавого пота, до черного пота» («*кăлы шăӈк йиӈк, питы шăӈк йиӈк*), в котором «чёрный пот» символизирует чувство безмерной, смертельной усталости, напр.: *«возился до кровавого пота, до черного пота»* [6, с. 233]; 2) «алая кровь, чёрная кровь» (существует устойчивое фольклорное выражение *«вӳр кăлы, пит кăлы»*, где *вӳр* – табуированное название крови, в то же время это – красный цвет (*вӳрты*), напр.: *«я, упав и ударившись о край двери, пролил алую кровь, пролил черную кровь»* [6, с. 225]. Символ «чёрной крови» – несчастье, горе, скорбь; 3) «черное мясо, черные кости», напр.: *«Остяцкие воины отсекают и отбрасывают их* (самоедов – А.Л.) *черное мясо, их черные кости, но они постоянно обретают свой прежний вид»* [6, с. 158]. Словосочетание «черные кости» может иметь значение «плохие», «скверные» [6, с. 519]; 4) *«при появлении белых кукол, черных кукол»* [6, с. 68], что обозначает «при появлении человека», то есть на земле живут и плохие, и хорошие люди. Одно из толкований термина «куклы» – «человек, который является куклой богов и духов, которой они играют» [6, с. 508; 12, с. 164].

Таким образом, колоратив «чёрный» 1) в общей картине мира обских угров символизирует Нижний мир, мир болезней, смерти, поэтому чаще всего он маркирует негативные явления действительности; 2) по отношению к предметам или явлениям действительности часто означает присутствие грозных, опасных духов высокого ранга или их атрибутов (*черная туча, черное облако* и т. д.); 3) может использоваться в качестве негативной характеристики объекта, в значении «плохой, «скверный» (*почерневший ворон, черное мясо, черные кости, черные куклы)*; 4) может олицетворять несчастье, горе, скорбь, чувство безмерной, смертельной усталости *(чёрная кровь, чёрный пот)*; 5) характеризуя темный окрас оленей, коней несёт в себе двоякое значение, с одной стороны, это – олицетворение их совершенства и красоты, с другой стороны, в символике «черного» ездового животного прочитывается связь с Нижним миром (*черных, как сажа с котла, быков-оленей; черная лошадь, чернокрылый жеребец*); 6) подчёркивает высокую товарную стоимость и красоту пушных животных *(черный лис, черно-бурая лисица, черный-пречерный соболь, черный хвост горностая)*; 7) используется в качестве иносказания при табуировании священных животных, напр., медведя.

В параллелизме с черным цветом в обско-угорском фольклоре часто встречается красный цвет, который, как и чёрный, прежде всего, олицетворяет грозную стихию, в частности, стихию огня. В.М. Кулемзин отмечает, что «головные платки и куски ткани красного цвета приносились в качестве жертвы (наравне с кровью) огню, воспринимавшемуся и как очистительное средство, и как всеуничтожающая сила» [13, с. 127], поэтому в обско-угорских мифах, преданиях и сказках частотны такие параллельные конструкции, как *красное сукно, черное сукно; красный платок, черный платок*. Красный цвет также идентифицируется с другими грозными женскими божествами высокого ранга, которые двойственны по своей природе. Например, в священной песне богини деторождения Калтащ поётся: «…одною рукою детей я даю, другою рукою назад забираю», т. е. в её введении и жизнь, и смерть – явления, происходящие одновременно. Поэтому, например, в сновидениях красный цвет – это всегда болезнь или иная опасность [14, с. 286].

Красный цвет связан с огнем, который занимает значительное место в традиционной обско-угорской культуре. В хантыйской сказке огонь предстаёт женщиной в красном платке, она плачет, по её лицу течет кровь. Она обиделась на мужчину, который не мог развести костер и *«начал топором рубить огонь»* [6, с. 180]. За непочтительное отношение она наказывает мужчину: *«Больше ты нигде не разведешь огонь, пока не отдашь мне дочь свою»* [там же]. В мансийской сказке «Про орла» олицетворением огня является красная лиса. Орел просит мужчину посмотреть назад и рассказать, что видит. Мужчина посмотрел назад и говорит: *«Красная лиса скачет!»* На что орёл отвечает: *«Это я дом своей сестры огнем зажег»* [6, с. 476]. Эта зооморфная репрезентация огня красной (рыжей) лисицей встречается и в обско-угорских загадках [15, с. 106; 16, с. 12].

Кроме этого, *красный* употребляется при описании белки: *«К его боку прилипла красная белка»* [6, с. 415]. Таким образом, метафорически стихия «огонь» представляется красным пушным зверьком (красная лиса), поэтому с ней связана также символика предостережения. Пушные животные – красного цвета вследствие их связи с грозными духами, могут быть также проводниками в иной мир (красная белка). Но, с другой стороны, как говорилось выше, «красный зверь, чёрный зверь» – это символ высокого товарного качества пушнины, достойный подарок духам высокого ранга: *«Если ты не сумела жить в этом доме, богатом черным зверем, красным зверем, то оставайся бедной!»* [6, с. 450].

Выражение *красная ягода* заменяет бруснику. В хантыйском мифе о сотворении мира говорится: *«Потом Торум создал морошку и бруснику – красную ягоду»* [6, с. 61]. Красные ягоды ассоциируют с кровью, т. е. с одной из жизненных сил человека. Брусничный цвет называют *«воньщумăт кăлы»* ‘кровь ягоды’. Увидеть во сне красные ягоды – к болезни. Интересным также является сюжет из хантыйского мифа, в котором красный цветок является душой женщины Мось: весной, с обновлением земли, *«душа женщины Мось заползла в землю»* [6, с. 87]. На этом месте вырос красный цветок. Мимо проходила медведица и съела его. Как только душа женщины Мось в виде красного цветка попала в медведицу, она забеременела и родила ребенка. Похожий сюжет есть в хантыйском сказании «Богатыри города Сонг-хуша». Во время эпидемии умирают богатырь и его сын, который затем приходит из мира мертвых и *«превращается в красноверхий репейник»*. Его съедает Родившая Сто Детенышей Голобрюхая Оленья Самка. Тогда у неё *«свернулся в животе дорогой клубок из золотистого шелка»* [6, с. 163].

В своем прямом значении *красный* используется при описании осени, например: *«Желтым расцвеченная, красным расцвеченная / Милая земля»* [6, с. 302]. Обычно в текстах встречается «в желтом одеянии леса, в красном одеянии леса», т. е. указывается на изменения покрова лесов. Колоратив *красный* употребляется также при описании цвета меди (*красная медь*) и лица лесного духа: *«лицо было красное, как кумач»* [6, с. 193]. Процесс приобретения красного цвета передан выражением *накалить докрасна* (*пешню, железную баню*), а также глаголом *покраснеть* в хантыйской сказке: *«Глухарь так долго плакал, что у него покраснели глаза»* [6, с. 76].

Таким образом, в сборнике «Мифы…» красный цвет используется в следующих значениях: 1) ассоциируется с кровью и со стихией огня. Он часто встречается в параллелизме с чёрным цветом, т. к. оба наделены схожей символикой. Красный цвет – предтеча смерти. Увидеть во сне нечто красного цвета, обычно красные ягоды, – к болезни или опасности. Увидеть во сне чёрные ягоды – к смерти [14, с. 286–292]; 2) связь красного цвета со смертью просматривается через истекание кровью, приводящей к смерти. Потеря крови – это потеря *ис*, одной из жизненных сил человека (в ранних источниках *ис* именовали душой). С кровью ассоциируют красные ягоды, поэтому, например, брусничный цвет именуется *«воньщумăт кăлы»* (букв.: кровь ягоды). Красные цветы символизируют утерянную «душу» *ис (красный цветок, красноверхий репейник)*; 3) красный цвет лица может символизировать наличие избыточной жизненной силы, здоровье *(«лицо было красное, как кумач»)*. Эпитет красивой, здоровой девушки – *«Вӳрты наӈ кар вӳрты нэ»* ‘красной лиственничной коре подобная красная девушка’; 4) *красный* олицетворяет не только грозную опасную стихию огня, которую представляют в образе женщины *(красное сукно, черное сукно; красный платок, черный платок)*, но идентифицируется и с другими грозными женскими божествами высокого ранга, которые двойственны по своей природе и поэтому могут быть опасны; 5) метафорически стихия огня представляется красным пушным зверьком *(красная лиса)*, поэтому с ним также связана символика предостережения. Пушные животные красного цвета вследствие их связи с грозными духами, могут быть проводниками в иной мир *(красная белка)*. Но, с другой стороны, *«красный зверь, чёрный зверь»* – это символ высокого товарного качества пушнины, достойный подарок духам высокого ранга. Эти зверьки божественно прекрасны и опасны одновременно; 6) используется в прямом значении *(красным расцвеченная земля)*.

Ещё одним частотным цветом в мифах, легендах и сказках хантов и манси является *белый* и его производные *беловодный, белоголовый, белоснежный*. Колоратив *белый* часто употребляется при описании животных в номинативном значении (*белый конь, белая лошадь, белый / белоснежный олень, белый медведь, белая шкура, белый зверек* (про горностая), *белое мясо* (рябчика, глухаря, лося)), но может иметь и дополнительное смысловое значение (на белом коне, например, ездят сыновья Торума). В хантыйском предании «Тонья-богатырь» *Кони пролетает над девочкой на белом коне* [6, с. 51]; Мир-сусне-хум в мансийской сказке «Сильный Юван» описан как *«всадник на белом коне»* [6, с. 461], в «Медвежьей песне о трех всадниках» как *«человек, сидящий на лошади белого цвета»* [6, с. 314]. Казыма Великая Мать ездит *«на упряжке из трех белых быков, в белой ягушке, белым платком шелковым покрытая»* [6, с. 442]. Богам жертвуют животных белой масти. В хантыйском мифе «Огненный потоп» бог Торум грозит наслать на людей огненный потоп, но его самый младший, седьмой, сын предотвращает беду. Он обращается к людям и просит их принести ему *«жертву из белых и пестрых коней, принести ему жертву из белого и пестрого скота»* [6, с. 72]. В мансийском предании человек из Казыма и его жена, когда у них родился сын, Мир-сусне-хуму *«семь пестрых оленей убили, семь белых оленей убили»* [6, с. 441]. В «Сказании о сотворении земли» белый (белоснежный) ворон почернел, так как *«съел четыре кусочка тела»* умершего человека [6, с. 272].

При описании внешности человека *белый* используется редко: *«в переднем углу сидит старик, его волосы стали белыми* [6, с. 110]; *белоголовые мужчины* [6, с. 157], *белоголовые женщины* [6, с. 148]; при описании сестер орла: *«стоит перед ним красавица, только с солнцем можно сравнить ее и с луною. **Шею** ее **белую** соболь обвил»* [6, с. 241]. В своём прямом значении *белый* используется в следующих выражениях: *белый иней, белый камень, белый батист, белое полотно*. В сочетании *белое полотенце* колоратив может иметь и дополнительную смысловую нагрузку. Например, в хантыйской сказке «Подобно Осиновому Листу Верткий Муж» [6, с. 220] герой получает от старухи волшебный предмет: *белое полотенце*. Стоит отметить, что слова «полотенце» в хантыйском языке нет, вытирались специальной стружкой. Поэтому, вероятно, здесь в оригинале «белая ткань». Это символ дороги для души, уходящей в иной мир. Белое плотно используется на медвежьих игрищах восточных хантов. В последнюю ночь провожают души медведя, одна из них должна уйти в лес и возродиться в новорожденном медвежонке. Для этой души выстилают дорогу из белой ткани – от места нахождения медвежьей головы до порога.



Рис. 2. «Дорога» для «души» медведя. 1996 г.
Медвежьи игрища в ю. Ларломкиных. Фото Т.А. Молдановой

В хантыйском священном сказании используется выражение «белый войлок», вероятно, для описания неба: *«На вершине города, покрытого белым войлоком»* [6, с. 125]. При описании реки Обь в хантыйских сказаниях употребляется устойчивый эпитет *беловодный («беловодная питающая Обь, беловодная многорыбная Обь»* [6, с. 107], который в мансийском сказании используется при описании реки Сыгвы: «*беловодная кормилица Сыгва»* [6, с. 423]. Довольно часто колоратив *белый* употребляется во фразеологическом обороте *белый свет* в значении «весь окружающий мир и все существующее в нем», например: *«Пусть никогда больше не будет на белом свете такой заразы!»* [6, с. 246]; *«и тогда мы – три богатыря, три брата – появились на белый свет остяцкого народа»* [6, с. 163]. Интересны, ярки и аутентичны следующие сравнительные обороты с компонентом *белый*: *белый, как заячья шкура; белый, как небесный лед, белый, как небесный снег*, например: *«откуда-то выскочила старуха, белая, как заячья шкура»* [6, с. 114]; (в упряжку) *«запряжены два холощеных быка, белых, как небесный лед, два холощеных быка, белых, как небесный снег. Сидит на нарте человек в парке, белой, как небесный лед, белой, как небесный снег»* [6, с. 107].

В «Мифах…» колороним «белый» используется в следующих значениях: 1) символизирует Верхний мир, мир божеств высокого ранга. Одним из эпитетов Верховного бога Торума является нуви Торум (белый Торум). В этом значении белый цвет, как и *золотой*, выражает сакральность, божественность, однако лишён ценностной характеристики, но при этом дополнительно олицетворяет абсолютную чистоту. Одеяния небесных божеств – белого цвета, их ездовые животные – белого цвета, в жертву им приносят животных белой (светлой) масти; 2) мир, который создан верховным богом Торумом, и в котором живут люди, также именуется *нуви тэрум* ‘белый торум’, т. е. мир, комфортный для жизни. Слово «тэрум» полисемантично, с большой буквы Торум – это верховное божество, с маленькой – означает мир, небо, погоду; 3) в жертву небесным духам, кроме животных, приносят ткани белого цвета, которые, как правило, вывешиваются на березе. Белое полотно олицетворяет дорогу в мир небесных божеств. Используется белая ткань и на медвежьих игрищах, здесь она символизирует дорогу для уходящей «души» медведя *(белое полотно)*; 4) превращение белого ворона в черного – оппозиция «чистый – скверный». Сюжет заимствован из христианской мифологии; 5) эпитет «белоголовый» обычно применяется к пожилым, седовласым людям как символ их жизненной мудрости *(белоголовые мужи, белоголовые женщины)*. К слову «белоголовый» часто применяется параллелизм «льдоголовый» в значении «безупречно белый, безупречно чистый, абсолютно мудрый». Выражения *«белый, как небесный лед; белый, как небесный снег»* несут смысловую нагрузку безупречной белизны, безупречной чистоты; 6) эпитет *«беловодные»* в отношении рек, озер означает «светловодные», т. е. водоемы с чистой водой, в которой водится рыба; 7) в прямом значении *(белый иней, белый камень, белый батист)*.

Таким образом, в мифах, преданиях и сказках обско-угорских народов наиболее частотными цветообозначениями являются *золотой, черный, красный, белый, серебряный*. Анализ их смыслового содержания показал, что в картине мира обских угров цвет обладает функцией маркировки различных миров. Колоративы *золотой, серебряный, белый* связаны между собой тем, что они символизируют Верхний мир – мир света, добра; мир благожелательных духов высокого ранга и

связанную с ними атрибутику. При этом «золотой» и «серебряный», в отличие от «белого», наделены статусом сакральности и наивысшей ценности; последний, в свою очередь, олицетворяет наивысшую чистоту. Оппозицией к Верхнему миру выступает Нижний мир – мир холода, болезней, смерти, маркируемый «чёрным» цветом и его оттенками. Духи этих двух миров – преимущественно божества мужского пола. Метафорически, как добро – зло, противопоставляются эпитеты *золотой – чёрный*, *белый – чёрный*. «Золотые» части тела символизируют наивысший уровень выполнения ими их непосредственных функций, «золотые» мысли и чувства – наивысшая моральная ценность. «Белый» цвет – светлый, чистый, непорочный мир людей и объекты этого мира, наделенные подобными качествами. «Чёрный» цвет олицетворяет несчастье, горе, скорбь и другие негативные чувства и деяния. «Красный», ассоциирующийся с кровью и стихией огня, присущ только Среднему миру людей, он амбивалентен. С одной стороны, олицетворяет жизнь, жизненную силу (ис) человека, с другой стороны, – разрушительную стихию. В качестве последней встречается как параллелизм к «чёрному» цвету, являясь предтечей негативных явлений. Следует также отметить, что «красный» амбивалентный мир связан с божествами женского рода. В рассмотренных материалах перечисленные цвета встречаются и в их прямом значении, прежде всего, как окрас животного или цвет природных объектов. Перспектива дальнейших исследований в области лингвистики цвета в обско-угорских языках видится в изучении особенностей функционирования колоративной лексики в языке художественной прозы.

Библиографический список

1. Юрьев А.Н. Цветообозначения в мифах и поверьях древнего мира. *Вестник Евразийской юридической академии имени Д.А. Кунаева*. 2014. Available at: https://articlekz.com/article/21598
2. Ойноткинова Н.Р. Цветообозначения в мифологическом дискурсе алтайцев. *Томский журнал лингвистических и антропологических исследований*. 2021; Выпуск 1 (31): 47–63.
3. Андреева Л.А., Худобина О.Ф., Шипец К. Цветообозначения в мансийских загадках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, № 9: 175–179.
4. Худобина О.Ф., Андреева Л.А., Молданова Т.А., Мирюгина Н.А. Цветообозначения в хантыйском фольклоре. Мир науки, культуры и образования. 2019; № 4 (77): 464–467.
5. Молданова Т.А., Андреева Л.А., Худобина О.Ф. Цветовая характеристика объектов неживой природы в поэтических формулах хантов. Вестник угроведения. 2020; № 2: 271–281.
6. Мифы, предания, сказки хантов и манси. Перевод с хантыйского, мансийского, немецкого языков. Москва: Наука, 1990.
7. Соколова З.П. Использование металла в культовой практике обских угров. ЭО. 2000; № 6: 30–45.
8. Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология. Санкт-Петербург: Речь, 2003. Available at: https://clck.ru/376ekY
9. Молданова Т.А. Символическая функция металла в культуре хантов. Природные богатства Югры в легендах, мифах и сказках обских угров: материалы I и II научно-практических конференций «Природные богатства Югры в легендах, мифах и сказках обских угров». Ханты-Мансийск, 2005: 27–40.
10. Новьюхова Г.Б. Конфликтная лексика в хантыйских сказках о животных. Филологический аспект. 2019; № 5 (49). Available at: https://clck.ru/376emQ
11. Бауло А.В. Сокровища Востока на святилищах Севера. Проблемы истории, филологии, культуры. 2009; № 3 (25): 324–329.
12. Молданова Т.А. Орнамент хантов Казымского Приобья: семантика, мифология, генезис. Томск: Издательство Томского университета, 1999.
13. Кулемзин В.М. Некоторые способы цветообозначения у обских угров. Этнокультурные процессы в Западной Сибири. Томск: Томский университет, 1983: 124–128.
14. Молданова Т.А. Архетипы в мире сновидений хантов. Томск: Издательство Томского университета, 2001.
15. Загадки мансийские (вогульские). Автор-составитель Т.Д. Слинкина. Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 2002.
16. Хантыйские загадки. Составители В.Н. Соловар, С.Д. Морокко. Ханты-Мансийск: Издательство «Н.И.К.», 1997.

References

1. Yur'ev A.N. Cvetooboznacheniya v mifah i pover'yah drevnego mira. *Vestnik Evrazijskoj yuridicheskoj akademii imeni D.A. Kunaeva.* 2014. Available at: https://articlekz.com/article/21598
2. Ojnotkinova N.R. Cvetooboznacheniya v mifologicheskom diskurse altajcev. *Tomskij zhurnal lingvisticheskih i antropologicheskih issledovanij*. 2021; Vypusk 1 (31): 47-63.
3. Andreeva L.A., Hudobina O.F., Shipec K. Cvetooboznacheniya v mansijskih zagadkah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, № 9: 175-179.
4. Hudobina O.F., Andreeva L.A., Moldanova T.A., Miryugina N.A. Cvetooboznacheniya v hantyjskom fol'klore. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 464-467.
5. Moldanova T.A., Andreeva L.A., Hudobina O.F. Cvetovaya harakteristika ob`ektov nezhivoj prirody v po`eticheskih formulah hantov. *Vestnik ugrovedeniya*. 2020; № 2: 271-281.
6. *Mify, predaniya, skazki hantov i mansi*. Perevod s hantyjskogo, mansijskogo, nemeckogo yazykov. Moskva: Nauka, 1990.
7. Sokolova Z.P. Ispol'zovanie metalla v kul'tovoj praktike obskih ugrov. *`EO*. 2000; № 6: 30-45.
8. Serov N.V. *Cvet kul'tury: psihologiya, kul'turologiya, fiziologiya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2003. Available at: https://clck.ru/376ekY
9. Moldanova T.A. Simvolicheskaya funkciya metalla v kul'ture hantov. *Prirodnye bogatstva Yugry v legendah, mifah i skazkah obskih ugrov:* materialy I i II nauchno-prakticheskih konferencij «Prirodnye bogatstva Yugry v legendah, mifah i skazkah obskih ugrov». Hanty-Mansijsk, 2005: 27-40.
10. Nov'yuhova G.B. Konfliktnaya leksika v hantyjskih skazkah o zhivotnyh. *Filologicheskij aspekt*. 2019; № 5 (49). Available at: https://clck.ru/376emQ
11. Baulo A.V. Sokrovischa Vostoka na svyatilischah Severa. *Problemy istorii, filologii, kul'tury.* 2009; № 3 (25): 324-329.
12. Moldanova T.A. *Ornament hantov Kazymskogo Priob'ya: semantika, mifologiya, genezis.* Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 1999.
13. Kulemzin V.M. Nekotorye sposoby cvetooboznacheniya u obskih ugrov. *`Etnokul'turnye processy v Zapadnoj Sibiri.* Tomsk: Tomskij universitet, 1983: 124-128.
14. Moldanova T.A. *Arhetipy v mire snovidenij hantov*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2001.
15. *Zagadki mansijskie (vogul'skie)*. Avtor-sostavitel' T.D. Slinkina. Hanty-Mansijsk: GUIPP «Poligrafist», 2002.
16. *Hantyjskie zagadki.* Sostaviteli V.N. Solovar, S.D. Morokko. Hanty-Mansijsk: Izdatel'stvo «N.I.K.», 1997.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 811.511.11:39 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-539-541

Anduganova M.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

THE STYLISTIC POTENTIONAL OF PUNCTUATION IN THE TEXTS OF TRADITIONAL RELIGION OF KHANTY AND MARI. The article presents a typological analysis of the linguistic and stylistic potential of punctuation in the texts of the traditional religion of two ancient Finno-Ugric ethnic groups, namely the Khanty and Mari. The study considers those cases that will allow the transmission of information that has been present for millennia orally into graphical form. The transformation of texts of this kind into written form requires more detailed approach. This is due to the fact that there are important points that do not always allow us to capture them graphically, for example: the speed of performance, intonation, tempo, raising and lowering the voice, etc. Thus, punctuation marks in texts of this genre can be used not only based on generally accepted rules, but also serve to convey an oral text with special rules of representation. Such texts are reference or ideal, as they reflect the appeal of the ethnic group to the Gods and Deities. For this reason, they require additional transmission methods that go beyond alphabetic.

Key words: **linguistic stylistics, punctuation, stylistic means, text, traditional religion**

М.Ю. Андуганова, *канд. филол. наук, доц., Югорский государственный университет, г. Ханты-Мансийск, E-mail: Sem-Marianna@yandex.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПУНКТУАЦИИ В ТЕКСТАХ ТРАДИЦИОННОЙ РЕЛИГИИ ХАНТЫ И МАРИ

Статья посвящается типологическому анализу лингвостилистического потенциала пунктуации в текстах традиционной религии двух древних финно-угорских этносов, а именно – ханты и мари. Предполагается рассмотрение тех случаев, которые позволяют передать графически информацию, бытующую тысячелетиями в устной форме. Трансформация текстов подобного рода в письменную форму требует более детального подхода, поскольку существуют важные моменты, которые не всегда позволяют их фиксировать графически. Это может быть скорость исполнения, интонация, темп, повышение и понижение голоса и т. д. Таким образом, знаки препинания в произведениях подобного жанра могут использоваться не только исходя из общепринятых правил, но и служить для передачи устного текста, имеющего особые правила репрезентации. Такие тексты являются эталонными, или идеальными, поскольку отражают обращение этноса к Высшим силам, Богам и Божествам и, соответственно, требуют дополнительных способов передачи, которые выходят за рамки буквенных.

Ключевые слова: **лингвостилистика, пунктуация, стилистическое средство, текст, традиционная религия**

Стилистический потенциал пунктуации является одним из составляющих аспектов при анализе графического уровня лингвостилистики текста. В отличие от фиксированных правил постановки пунктуационных знаков, которые исходят из норм оформления письменного текста, пунктуация в стилистике позволяет выявить способы кодирования дополнительной информации, способствующей передаче отношения автора или персонажа к предметам бытия; раскрытию таких характеристик, как экспрессивная, эмоциональная, оценочная, что, на наш взгляд, является весьма актуальным направлением в свете корректного документирования языкового материала. Применительно к текстам традиционной религии данный вопрос является более специфичным ввиду того, что он аккумулирует в себе идеальные тексты этноса, которые представлены в самой совершенной форме, как по фактору выбора слов, так и по способам их сочетаемости, а также по использованию выразительных и изобразительных средств на всех языковых уровнях. Ввиду того, что вопросы классической пунктуации нормированы и не требуют дополнительных научных изысканий, анализ способов передачи дополнительных лингвистических и экстралингвистических данных в подобного рода текстах определяет новизну исследования.

Целью данной работы является проведение сопоставительно-типологического лингвостилистического анализа потенциала пунктуации в текстах традиционной религии ханты и мари (объект), которые являются дальнеродственными финно-угорскими этносами по языку, а их носители населяют разные континенты – Азию и Европу. Для реализации поставленной цели необходимо решить ряд задач, а именно: а) определить понятие «идеальный текст» языка устного народного творчества; б) выявить пунктуационный арсенал, кодирующий дополнительные лингвостилистические данные в текстах традиционной религии ханты и мари методом сплошной выборки; в) дать характеристику выявленному пунктуационному арсеналу с применением описательного метода; г) произвести лингвостилистический анализ пунктуационного потенциала текстов традиционной религии ханты и мари с применением стилистического и типологического методов.

При выполнении задач применялись не только вышеперечисленные методы, но и контекстуальный с техникой двойного кодирования, анализ сочетаемости и семантико-стилистический.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что ее результаты могут послужить дальнейшему описанию, изучению и выявлению стилистического потенциала пунктуации финно-угорских текстов устного народного творчества в целом и лингвостилистики текстов традиционной религии в частности, внести вклад в теорию языка и стиля, а также выполнения лингвостилистического анализа финно-угорских фольклорных текстов в сравнительном и сопоставительно-типологическом аспектах.

Практическая значимость работы видится в использовании полученных данных при разработке курсов по стилистике финно-угорского фольклорного текста, методических рекомендаций по особенностям оформления текстов финно-угорской традиционной религии в письменную форму с учетом особенностей кодирования и декодирования информации в них.

Под идеальным текстом (ИТ) мы понимаем обращения к Богам, религиозным культам и другим Высшим силам. Тем самым предполагается, что ИТ есть самое совершенное художественно-языковое и образное творение этноса. Веками бытуя в устной форме, он совершенствовался не только в плане художественности и образности, но и в способах хранения и передачи вербальной информации. Язык и стиль текстов подобного рода долгое время не были объектами научного познания, еще меньше привлекал исследователей стилистический потенциал их графики. [1] Так, тексты традиционной религии ханты и мари фиксировались их собирателями, как правило, интуитивно, с целью документирования информации, в то время как особенности исполнения и другие стилистические маркеры могли не всегда приниматься во внимание, поскольку не существовало единых норм, общих выработанных правил передачи устного текста. Это были зарубежные и отечественные исследователи. Первые тексты ханты подобного плана собирались этнографами при описании обрядов: А. Алквист, А. Регули, Х. Пасанен, Б. Мункачи [2–5]. Марийские тексты традиционной религии аналогичным образом были зафиксированы впервые учеными, которые записывали их, сопровождая страноведческими и культурологическими комментариями. Это Х. Пасанен, Й. Вихман, У. Холмберг, О. Беке, В. Поркка [6–9].

На фоне существующих немногочисленных работ, освещающих графическую стилистику разных языков, следует отметить, что отдельного внимания на пунктуацию при передаче устных сакральных текстов практически не существует

Классические правила постановки знаков препинания не дают исчерпывающей информации, например, о преимущественном выборе в пользу точки или запятой. В искомых текстах наиболее частотными являются запятые. Это объясняется как распространенностью предложений, так и спецификой воспроизведения текста в целом. Во время совершения молений нет спешки, напряженности, динамичности, и, соответственно, уместны запятые, указывающие на статичность, умиротворение и спокойствие, иносказательность, которые достигаются ровным перечислением и описанием.

1. Пример с хантыйским текстом:

Хәӆмен(ә) ӆуӆпи(йә) ӆуӆаӈ(ә) хопем(ә),	С тремя распорками, распорками лодка,
Кутпаӈ(ә) хопи(йә) кӯтпи(йә)йеӆа(йә),	С серединой лодка, ее середине
Лыпат(ә) питӆа(йә) шувалӆ(ә) вуӆа(йә),	От листьев падающих защищенное место
Ма па(йә) лєщат(ә)ӆумем(ә) ищи(йә),	Я подготавливаю,
Ньәрум вой вәлӆа(йә) айӆа(йә) пушхем(ә),	[Для] тундрового зверя, маленького моего детеночка,
Вәнт вой(ә) вәлӆа(йә) айӆа(йә) пушхем(ә)	[Для] лесного зверя, маленького моего детеночка

[10, с. 136]. [10, с. 172].

2. Пример с марийским текстом:

*Йодын толшыжлан пуэн колт**аш**,*	Пришедшего просить, отдав, отпустить,
*Ик кид дене лудын пу**аш**,*	Одной рукой, сосчитав, отдать,
*Кок кид дене мӧнгеш нал**аш**,*	Обеими руками обратно забрать,
*Еш по**яш**, сурт ышт**аш**,*	Чтобы семью обогатить, чтобы строить хозяйство,
*Кум тӱрлӧ вольык **пояш**,*	Чтобы обогатеть на три разных видов скота,
*Кум тӱрлӧ шурно **пояш**,*	Чтобы разбогатиться на три вида зерна,
Пытыдыме ший окса перкетым пу	Дай нам нескончаемый достаток серебряных денег.

[11, с. 127].

Как видно из примеров, данный пунктуационный маркер графической стилистики возникает как результат синтаксического параллелизма, а также однородных и неоднородных перечислений. В марийских текстах особо можно выделить перечисления Богов и Божеств, например:

*Вуйӱмбал Кугу Юм**ыжлан**,*	Его Великому Всевышнему Богу,
*Пиямбар**жылан**, Пӱрыш**ыжлан**,*	Его Пророку, его Созидателю,
*Шочын**жылан**, Перкеж**лан**,*	Его Создателю, его Благодати,
*Казначей**жылан**, Витньыз**ыжлан**,*	Его Казначею, его Вестнику,
*Сукс**ыжлан**, Серлагыш**ыжлан***	Его Ангелу, его Хранителю
Виктарен шого	Доводи не переставая.

[12, с. 13].

Восклицательный знак в текстах традиционной религии ханты и мари не имеет универсальной тенденции. Так, в хантыйском тексте «Песни Пылумского Торума» он встречается лишь раз – в начале произведения. Это зачин Медвежьих песен, их первые строки:

Кай(ә)йӈа-(йә)йӈа- (йә)йӈа(ә)!	Кай(э)йнга-(йэ)йнга(йэ)!
Омсума хот тєл(ә) арӆа(йә) хәйем(ә)	Сидящие в заполненном доме многочисленные мужчины,
Луӈума хот тєл(ә) арӆа(йә) найем(ә)	Вошедшие в заполненный дом многочисленные *най-* [женщины],
Найӆам хәӆант(ә)ӆаӆан ищи(йә)	*Най-* [женщины], слушайте тоже
[10, с. 114].	[10, с. 149].

Такими же строками завершают песню, но на письме восклицательный знак уже отсутствует, что говорит об их завершении в спокойном и ровном эмоциональном тоне.

В текстах марийской традиционной религии не наблюдается единообразия при использовании восклицательного знака. Однако стоит заметить его более широкий стилистический потенциал. Одни собиратели полностью его игнорируют, другие используют в начале молитвы при обращении богам:

Поро Агавайрем, Юмо,	Добрый Бог праздника весенних полевых работ,
Тӱня Юмо, Кече Ава,	Бог вселенной, Мать Солнца,
Тылзе Ава, Шӱдыр Ава,	Мать Месяца, Мать Звезд,
Кудырчо Юмо, Волгенче Юмо,	Бог Грома, Бог Молнии,
Мланде Ава!	Мать Земли!

[12, с. 155].

Мыланнат Юмын пурен пуымо	Всю зиму Ты помогал кормить,
Вольыкнам теле гоч пукшен-йӱктен,	Поить, оберегать данную нам
Переген, полшенат, тау!	Богом скотину, спасибо!

[11, с. 123].

Заметим, что восклицательный знак наблюдается у собирателей разных эпох при оформлении непосредственной просьбы:

Шымле шым тӱрлӧ кайык	’как летят семьдесят семь птиц,
кӱзе модын-воштыл кает,	смеясь и играя,
тугак кап-кылже куштылго лийже!	таким же легким пусть будет его тело!’

[13, с. 64].

?ara ?ol’q klan tazalq kqm, tq nqslqkm,	Дай затем здоровья и спокойствия скоту,
poro kugu ito, ri!	Великий Добрый Бог!

[14, с. 15].

Можно предположить, что в текстах марийской традиционной религии восклицательный знак служит для передачи элементов просодики, а именно – интонации и длительности строк при исполнении, возможно, мелодичности.

Другим средством является использование вопросительного знака. В хантыйских текстах такого плана данный знак, как уже было отмечено в одной из

наших работ, «…придает имитацию дискуссии и тем самым позволяет отнести его к разновидности дискурса. Во-первых – по причине использования текста в действии, то есть при совершении ритуала, а во-вторых – при наличии вопросно-ответных форм изложения» [1]. Такие формы изложения в стилистике относятся либо к разновидностям риторического вопроса, а именно – ответствование [15, с. 279], либо к вопросу в монологической речи, иначе называемый вопросом в повествовании, который придает ей эмфатический оттенок», например:

Муя(йә) кари(йә)лумалӈ(ə) ищи(йә)?	Почему изменились [они]?
Элӈыӈ(ə) хори(ə) сухи(йə)елӈа(йə)	Как у пестрого оленя шкура
260. Муя(йə) ювант(ə)лумалӈ(ə) ищи(йə)?	Почему [они] стали [такими]?
Пӯлӆаӈ(ə) Пулум(ə) пӯӈлы(йə)йелӈа(йə),	С берегами Пелым берега свои
Лув па(йə) иртупт(ə)йилум(ə) ищи(йə).	Он разветвляет.
Пэтаӈ(ə) авпий(ə) арӆа(йə) союм(ə)	С наледью в устьях многочисленные ручьи,
Мӯӆаӈ(ə) овпи(йə) арӆа(йə) юхан(ə}	С ледяной кашицей в устьях многочисленные ручьи

[10, с. 121]. [10, с. 156].

В текстах традиционной религии мари вопросительный знак как знак пунктуации отсутствует, однако наблюдается нечто похожее на вопрос в повествовании, например: *Минь шикш йымал копшанге улам. / Ала моштен удылам, / ала моштыде удылам, / ала йылмем мондышо лиеш, / кӱшан каласышашыжым / ала ӱлан каласышым / ала кӱшан каласышым, / ӱлан каласышашыжым / ала кӱшан каласышым, / ончылан каласышашыжым / ала шойылан каласем* [16, с. 67] *'Я поддымное насекомое. /* Может, я молюсь умело, / а может, неумело, / а может, мой язык что-то забыл произнести, / а то, что должно говорится возвышенно, / может, я сказал приземленно, / может, то, что должно говориться приземленно, / я произнес возвышенно, / а то, о чем надо говорить в начале, / может, я сказал в конце'. Из примера видно, что данный языковой факт оформлен запятыми, параллельно содержит антитезу и выражает неуверенность или даже сомнение.

Проведенный анализ пунктуационного оформления текстов традиционной религии ханты и мари позволяет сделать следующие выводы относительно их стилистического потенциала.

Пунктуационный инвентарь представлен неоднородно, и в обоих языках потенциалом обладает запятая в силу ее явной частотности. Тем самым она позволяет передать просодику в плане ровного и неспешного исполнения текстов, которая на синтаксическом уровне стилистики достигается при оформлении однородных и неоднородных конструкций, анафор и эпифор, перечислений имен и множественных именных конструкций, парцелляции синтаксического параллелизма. Кроме того, марийский материал содержит множественные скрытые вопросы, которые оформлены запятыми и передают неуверенность, сомнение и, как синтаксические средства стиля, являются, помимо всего прочего, как антитезой, так и параллелизмом. Из этого следует, что стилистический потенциал запятой самый уникальный, поскольку, будучи относительно нейтральным знаком препинания, он имеет широкий диапазон стилистических возможностей.

Хантыйский материал содержит вопросно-ответные формы повествования, следовательно, у вопросительного знака потенциал неумолим, тогда как восклицательный знак является единичным в плане представленности в тексте.

Марийские тексты, напротив, демонстрируют возможность передачи просодических нюансов благодаря восклицательным знакам (например, повышение громкости, протяжности, выделения интонационно обращений к Богам, Божествам и Высшим силам). Восклицательный же знак в них полностью отсутствует.

Применительно к материалу обоих языков следует отметить, что использование многоточий и тире не характерно. Эти знаки практически отсутствуют, следовательно, являются стилистически иррелевантными. Они не столь экспрессивны и информативны. Тире и многоточия тоже не имеют стилистического потенциала ввиду того, что многоточие может означать как апозиопезис, эллипсис, так и длительную паузу, что для идеальных текстов недопустимо. В них нет места недосказанностям.

В качестве заключения стоит добавить, что, помимо достижения цели и реализации задач, перспектива данной работы видится в совершенствовании теории информации не только в плане хранения идеальных текстов, сохраненных веками в устной форме, но и в передаче, особенно на письме.

Библиографический список

1. Андуганова М.Ю. Специфика графической лингвостилистики в сакральных текстах «Песни Пелымского Торума»: *Ежегодник финно-угорских исследований.* 2020: 582–589.
2. Ahlqvist A Forschungen auf dem Gebiete der ural-altaischen Sprachen. *Uber die Sprache der Nord-Ostjaken. Sprachtexte, Wörtersammlungen und Grammatik*. Helsingfors, 1880; T. 3; № 1.
3. Reguli A. *Papaj. Ostjak nepkoltesi gyutemeny*. Budapest-Leipzig, 1905.
4. Paasonen H. Uber die Ursprunglichen Seelenvorstellungen bei den finnisch-ugrischen Volkern. *Journal de la Sosiete Finno-Ougrienne*. 1909; XXVI.
5. Munkacsi B. Vogul nepkoltesi gyutemeny. *Istenek hosi enekei, regei es idezo igei*. Budapest, 1910–1921.
6. Paasonen H. *Tscheremissische Texte gesamelt von H. Paasonen.* Helsinki, 1939; SUST LXXYIII.
7. Holmberg U. *Die Religion der Tscheremissen*. Helsinki, 1926.
8. Wichmann Y. *Volksdichtung und Volksbräuche der Tscheremissen*. Helsinki, 1931; SUST LIX (370).
9. Beke O. *Texte zur Religion der Osttscheremissen*. Anthrops, 1934; Band XXIX: 703– 737).
10. Молданова Т.А. *Пелымский Торум – устроитель медвежьих игрищ.* Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010; Т. 7.
11. Евсеев Т.Е. *Калык ойпого.* Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1994.
12. *Марий кумалтыш мут.* Составитель Н.С. Попов. Йошкар-Ола: Марий книга издательство, 1991.
13. *Юзо мутат утара*. Морко: Элнет, 1992.
14. *Volmari Porkka's Tscheremissische Texte mit Übersetzung*. Helsingfors: Druckerei der Finnischen Literaturgesellschaft, 1895.
15. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка* Москва, 1958.
16. Мурзашев А. Эрвел марийын кумалтыш мутшо. *Ончыко*. 1990; № 6: 61– 68.

References

1. Anduganova M.Yu. Specifika graficheskoj lingvostilistiki v sakral'nyh tekstah «Pesni Pelymskogo Toruma»: *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij.* 2020: 582-589.
2. Ahlqvist A Forschungen auf dem Gebiete der ural-altaischen Sprachen. *Uber die Sprache der Nord-Ostjaken. Sprachtexte, Wörtersammlungen und Grammatik*. Helsingfors, 1880; T. 3; № 1.
3. Reguli A. *Papaj. Ostjak nepkoltesi gyutemeny*. Budapest-Leipzig, 1905.
4. Paasonen H. Uber die Ursprunglichen Seelenvorstellungen bei den finnisch-ugrischen Volkern. *Journal de la Sosiete Finno-Ougrienne*. 1909; XXVI.
5. Munkacsi B. Vogul nepkoltesi gyutemeny. *Istenek hosi enekei, regei es idezo igei*. Budapest, 1910-1921.
6. Paasonen H. *Tscheremissische Texte gesamelt von H. Paasonen.* Helsinki, 1939; SUST LXXYIII.
7. Holmberg U. *Die Religion der Tscheremissen*. Helsinki, 1926.
8. Wichmann Y. *Volksdichtung und Volksbräuche der Tscheremissen*. Helsinki, 1931; SUST LIX (370).
9. Beke O. *Texte zur Religion der Osttscheremissen*. Anthrops, 1934; Band XXIX: 703- 737).
10. Moldanova T.A. *Pelymskij Torum – ustroitel' medvezh'ih igrisch.* Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2010; T. 7.
11. Evseev T.E. *Kalyk ojpogo*. Joshkar-Ola: Marijskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1994.
12. *Marij kumaltysh mut*. Sostavitel' N.S. Popov. Joshkar-Ola: Marij kniga izdatel'stvo, 1991.
13. *Yuzo mutat utara*. Morko: `Elnet, 1992.
14. *Volmari Porkka's Tscheremissische Texte mit Übersetzung*. Helsingfors: Druckerei der Finnischen Literaturgesellschaft, 1895.
15. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka* Moskva, 1958.
16. Murzashev A. `Ervel marijyn kumaltysh mutsho. *Onchyko*. 1990; № 6: 61- 68.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 894.612.8-1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-541-543

Bedirkhanov S.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of Language, Literature and Art n.a. G. Tsadasi, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: bedirhanov@mail.ru*

PLAY "ASHUG SAID". TO THE GENRE FOUNDATIONS OF LEZGI DRAMATIC CREATIVITY OF THE 1950-1960S. The article examines the value foundations of the play "Ashug Said". The artistic features of the organization of the genre composition of the work of Tagir Khryugsky and Kiyas Medzhidov are determined. It is noted that Lezgin dramaturgy in the 1950s – 1960s embarked on the path of active development, coupled with the processes of formation of spiritual symbols of its

artistic and aesthetic world. Being an integral part of the ethnonational cultural heritage, it is included in the intense rhythms of the sociocultural transformations of the era, which determined the forms and principles of the artistic reflection of reality. In this regard, the play "Ashug Said" is of interest, which, staged for the first time on the stage of the national theater in 1957, played an important role in the formation of the value-semantic dominants of the Lezgin dramatic art of the post-war years.

Key words: **play, "Ashug Said", Lezgin dramatic art, Tagir Khryugsky, Kiyas Medzhidov, 1950–1960 s.**

***С.А. Бедирханов**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: bedirhanov@mail.ru*

ПЬЕСА «АШУГ САИД». К ЖАНРОВЫМ ОСНОВАМ ЛЕЗГИНСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА 1950–1960-Х ГОДОВ

В статье исследуются ценностные основы пьесы «Ашуг Саид». Определяются художественные особенности организации жанровой композиции произведения Тагира Хрюгского и Кияса Меджидова. Отмечается, что лезгинская драматургия в 1950–1960-х годах вступает на путь активного развития, сопряженного с процессами формирования духовных символов ее художественно-эстетического мира. Являясь неотъемлемой частью этнонационального культурного наследия, она включается в напряженные ритмы социокультурных трансформаций эпохи, определивших формы и принципы художественного отражения действительности. В этом отношении интерес представляет пьеса «Ашуг Саид», которая, поставленная впервые на сцене национального театра в 1957 году, сыграла важную роль в формировании ценностно-смысловых доминат лезгинского драматического искусства послевоенных лет.

Ключевые слова: **пьеса, «Ашуг Саид», лезгинское драматическое искусство, Тагир Хрюгский, Кияс Меджидов, 1950–1960-е годы**

Актуальность темы состоит в том, что в военные и послевоенные годы лезгинский театр продолжал активную работу. На сцене театра ставили пьесы не только русской, азербайджанской и мировой классики, но и представителей национальной драматургии. Но, к сожалению, многие произведения лезгинских авторов не были изданы, вследствие чего теряется доступ к их текстовым вариантам. В этом плане повезло пьесе Тагира Хрюгского и Кияса Меджидова «Ашуг Саид», которая, изданная в 1956 году, стала доступной широкому кругу читателей. «Ашуг Саид» впервые был поставлен на сцене национального театра в 1957 году, а в 1960 году спектакль увидел московский зритель в рамках декады дагестанской культуры и искусства в Москве. Таким образом, произведение известного представителя национальной художественной культуры сыграло огромную роль в развитии национального драматического искусства послевоенных лет, что и обусловливает актуальность исследования ценностно-смысловых доминант его композиционного строения. Исходя из этого, целью статьи является раскрытие символических форм реконструкции исторического прошлого, в пространственно-временных координациях которого происходит развертывание драматического действия в пьесе «Ашуг Саид». Для достижения этой цели решаются следующие задачи: проследить социокультурные процессы формирования ценностно-смысловой иерархии национальной драматургии послевоенных лет; определить специфику жанровой организации пьесы «Ашуг Саид»; на основе анализа практического материала раскрыть идейные и художественные особенности отражения социального общества прошлого.

Новизна работы заключается в потребности выработки исследовательских подходов, через которые духовные основы эпохи становления институциональных основ социалистического государства могут быть освещены в универсальных символических смыслах этнотворческого сознания.

Предметом нашего исследования является пьеса Тагира Хрюгского и Кияса Меджидова «Ашуг Саид».

Теоретическая и практическая значимость работы: настоящая работа основана на определенных методологических решениях, позволяющих рассмотреть художественные особенности пьесы «Ашуг Саид» в социокультурном контексте послевоенных лет. Результаты работы могут быть использованы при создании истории национальной драматургии XX века.

Действие в пьесе «Ашуг Саид» происходит в исторических реалиях XVIII века. Для драматического отражения этих реалий создается сюжетная схема, которая настраивается компонентами сценической постановки. Через механизмы концентрации сюжетных компонентов из всего многообразия исторической действительности выводится отдельный эпизод, отрезок, который набрасывается сеткой символически зашифрованных социокультурных кодов феодально-патриархального мира. В расшифровках этих кодов обнаруживается трагический след, который оставил в истории известный лезгинский певец и ашуг Саид из Кючхюра.

Г.А. Султанова определяет жанр произведения «Ашуг Саид» как историческую драму, героем которого оказывается известная историческая личность, участвовавшая в исторических событиях из жизни народа [1, с. 324]. АМ. Зульфукарова считает пьесу героической трагедией, так как она имеет подлинную трагическую коллизию, «ибо она раскрывает борьбу героя с нравственными законами феодально-патриархального мира, против которых он восстал, и кровавую развязку» [2, с. 109]. Жанровые особенности «Ашуга Саида» можно рассмотреть и в контексте развития всей советской драматургии послевоенного периода. Как известно, в послевоенные годы активное развитие начинает историко-биографическая пьеса, которая вытесняет жанр собственно исторической пьесы. Окончание Великой Отечественной войны и переход к мирному строительству, по мнению А.О. Богуславского и В.А. Диева, ставят перед страной во всей остроте задачи созидательного характера, и «все это вносит определенные коррективы в проблематику историко-биографических пьес, меняет круг их героев. Рядом с выдающимися государственными деятелями полководцами свое место по праву занимают видные ученые, писатели, художники – все те, кто своим умом и талантом обогатил сокровищницу русской науки и культуры» [3, с. 35].

В 1950–1960-е годы появляются пьесы, посвященные, так, например, Пушкину – «Наш Современник» К. Паустовского; Лермонтову – «Лермонтов» Б. Лавренева; Чернышевскому – «Великий демократ» В. Смирного-Ульяновского и др.. Отмечая трудность в разграничении жанровых характеристик историко-биографической и собственно исторической пьес, авторы труда «Русская советская драматургия: Основные проблемы развития. 1946–1966» тем не менее определяют ряд правил для историко-биографического жанра, которые заключаются во вбирании отдельной личности в себя большей истории, в ее раскрытии в непрерывной связи с движением истории. «И вместе с тем очень важно, чтобы история не перевесила личное начало, не ослабила внимания к отдельной личности» [3, с. 36].

В вышеизложенных теориях жанровые компетенции и исторической и трагической и историко-биографической пьесы исходят из концентраций социальных и бытийных оснований жизни исторической личности. При этом жизненные реалии личности не вымышленные. Они обладают исторической достоверностью. Все это относится и главному герою «Ашуга Саида». История сохранила имя известного певца, ашуга Саида, который жил в XVIII веке и был ослеплен ханом. Как отмечает Ф. Вагабова, «учиненную над поэтом расправу народ и его певцы, а раньше всех сам Саид, верно оценили как акт социального насилия, как произвол хана-чужака, предавшего лезгинскую землю огню и мечу»[4, с. 38.]. О причинах сурового наказания ашуга пишет и Г.Г. Гашаров, который считает, что «как большой поэт Саид не мог не говорить правду в своих стихах, не отразить противоречия своей мрачной эпохи. Его песни приводили ханов в бешенство [5, с. 47]». Поэтому «правитель Кюры Сурхай-хан II решил расправиться с сочинителем «дерзких» песен. По его приказу ашуга заковали в кандалы, привели на ханский двор и там выкололи глаза. Но Сурхай-хану и этой жестокостью не удалось заглушить голос народного певца. Ашуг обретает еще большую славу в народе, в его стихах появляются <…> бунтарские мотивы» [5, с. 47]. Из исторической памяти исходят моменты, которые, привязавшись к имени певца, выстраивают темпоральную линию его жизненных ситуаций. Развертывание этих ситуаций делает необходимым выстраивания неких синхронных линий, сводящих душевно-эмоциональные моменты жизни Саида к историческим ритмам его времени. А это возможно при идеальной реконструкции прошлого, на которую, однако, налагаются формы организации драматического творчества.

Включенный в общую идею, замысел автора пьесы отрезок прошлого, проходя через все пространство его сознания, приобретает вид некоего расплавленного вещества, из которого, уже не только заряженного его душевной энергией, но и освещенного первоосновой его творческого начала – коммунистической идеологией, лепятся жизненные формы, в содержательных наполнениях которых выстраивается система образов произведения.

В пьесе представлена целая галерея образов, несущих стратификационные характеристики в основном бедного слоя феодально-патриархального общества. Богатый, правящий класс представлен только двумя персонажами – ханом и сельским мюридом, который назван Муьруьд агъа. Социальная картина патриархального общества в авторской идеальной проекции определяется установками идеологического догмата, результатом чего является отсутствие форм сосуществования двух сословий – богатого и бедного. Таким образом, можно отметить, что отраженная в пьесе «Ашуг Саид» действительность проектирована на начальной идеологической базе социалистического творчества, которая располагала механизмами разделения социальных сословий по линии взаимоисключений. Построенный на этой линии мир лишается внутреннего равновесия, погружается в состоянии хаоса. Из этого состояния он может выйти, только искоренив одно из этих сословий – богатое, правящее. Однако, поскольку развернутое в пьесе Тагира Хрюгского и Кияса Меджидова действие охватывает события XVIII в., невосприимчивые к революционным преобразованиям, то символы их идеальных проекций выводят все социальное зло на образ отдельного представителя правящего класса, хана, убиение которого приводит мир к более-менее устойчивому состоянию.

Пьеса «Ашуг Саид» начинается с развернутой формы авторской ремарки, в которой освещаются место и время сценического действия. Из схождений пространственных и временных координат образуется некая форма, схема действительности, которая приобретает внутреннее содержание после того, как в нее вносятся жизненные силы. Рано утром в селе тихо, пусто, безлюдно. Появляются Мюрид ага и нукеры хана – Межве и Мовлан. Все они входят в мечеть. Их встреча несет определенную структурную нагрузку композиционной организации произведения. Она фиксирует начальную точку движения драматического действия. Мюрид ага с нукерами составляет план похищения очередной сельской девушки для хана. Похищение бедняцкой девушки есть внутренне локализованное событийное явление. Идеальная проекция этого явления встраивает его моменты в единую, пространственно определенную сюжетную линию, в точках пересечения которой фиксируются исходные позиции образов Мюрид ага, Межве и Мовлана. Движение от этих позиций сводит их друг к другу, к единой пространственной точке. На этой же точке развертывается определенное диалогическое поле, освещающее внутренний мир персонажей в единых, идентичных, душевно-эмоциональных и нравственных моментах жизненных стратегий человеческого существования. И Мюрид ага, и Межве, и Мовлан находятся в служении у хана:

Межве – (бамишванцелди) Муьруьд Агъа, чунеазур я!

Агъа – (гьар патахъ килигда ва бамиш ванцелди жаваб гуда). Маса рехъ авач… Гьагила – мад а руш гъа булахдал къведа… Куьн тадиз атIа харапIадин муртIа чуьнуьх хьухь. Куьн ягъалмиш тахьурай. Гьа лишан ганвай руша яд къачудайла, за уьгьуьз ягъиз туьтер ачухда. Адалай кьулухъ ийидайди квез чида… [6, с. 60].

Межве – (глухим голосом) Мюрид ага, мы готовы!

Ага – (смотрит по сторонам, глухим голосом отвечает). Другого выхода нет. Скоро девушка придет на родник. Вы спрячьтесь за теми развалинами. Только не ошибайтесь. Когда та девушка придет за водой, я покашляю. А дальше вы знаете, что надо делать… (Подстрочные переводы здесь и далее принадлежат автору – *С. Б.*).

Каждый образ служителей правящего сословия, включенный в ход драматического действия, располагает отдельной, телесно оформленной фактичной сущностью, одаренной мыслящим, созерцающим, «говорящим «умом». Мир, который они представляют, не есть зримый, сам по себе существующий мир. Он проходит через потоки сознания, потому должен был приобрести разнообразие неких индивидуально осмысленных репрезентативных моментов. На стыках линий трансляции этих моментов в речевые структуры образуются уникальные формы характеров персонажей. Однако речевая активность и Мюрид ага, и Межве, и Мовлана имеет мотивационной основой единый, обезличенный, ментально обобщенный идейный смысл, освещенный не столько индивидуальными, сколько коллективными структурами организации жизни сознания.

Таким образом, в начале пьесы конструируется определенная, внутренне локализованная событийная проекция драматического действия. Внутреннее содержание этой проекции светится жизненными реалиями, вложенными в телесные явления персонажей (Мюрид ага, Межве, Мовлан). Из их телесно данных образных форм исходят речевые потоки, представляющие моральные устои правящего класса в ценностно-превращенных смысловых моментах нравственного сознания. Из форм концентраций этих моментов выводится единая сущностно-содержательная основа, которая и прокладывает линии (сюжетные) движения драматического действия. Каждая ответвленная от этой основы сюжетная линия несет нагрузку ее смысловых доминант, в конфигурациях которых разыгрывается драма жизни главного героя произведения Тагира Хрюгского и Кияса Меджидова – Ашуга Саида.

Включенный в драматическое действие пьесы «Ашуг Саид» в качестве его центрального ядра образ лезгинского певца опирается на два ценностно-определенных понятийных доминанта, через которые выводятся социальные и бытийные смыслы уже не восприимчивого к «естественным», природным эмоционально-чувственным ритмам жизненного цикла Саида. Эти доминанты есть «ашуг» и «бунтарь». В расшифровках этих смысловых доминант образуется новая жизненная комбинация, из сущностных характеристик которой складывается образная форма главного героя пьесы. Впадающие в эту форму жизненные моменты схватываются ритмами настоящего времени, в колебаниях которых проецируется единая, внутренне концентрированная конструкция духовного мира Саида из Кочхюра. Таким образом, развернутый в ритмах настоящего жизненный мир героя приобретает уже новое, идейно заряженное смысловое явление, через которое его образ открывается созерцанию зрителя-читателя. Это явление заключается в бунтарской природе жизни лезгинского ашуга. Именно из этой сущности исходят некие «внежизненные» силы, которые, овладев судьбой ашуга, определяют ее трагическую сущность.

Отраженная в пьесе действительность, как уже было отмечено, представляет социальную организацию патриархального общества. Любое социальное общество опирается на разнообразие форм внутренних, системно определенных структурных фактов, из взаимоотношений которых генерируются силы, постепенное скопление которых и приводит к трансформации в будущем всего социального уклада общества. Однако сконструированная в пьесе «Ашуг Саид» социальная проекция патриархального общества лишена внутреннего разнообразия. Она основана на единственной форме социального устройства, а именно – на насилии, эксплуатации. Такая однородная, усеченная конструкция социальных отношений не может овладеть механизмами полноценного развертывания жизненных моментов героев. Поэтому бунтарский дух внесен в образ ашуга как бы извне. Из смешения этого духа с его жизненным миром синтезируется субъективная основа, идентификационные характеристики которой синхронизируются с жизненными ритмами нового, созданного социалистическим обществом человека. Неслучайно бунтарский голос Саида включается в драматическое действие раньше, чем на сцене появляется сам герой. Знакомство читателя (зрителя) с Саидом предваряет авторская ремарка, в которой отражается процесс «движения» главного героя пьесы к сцене: *Издалека слышится звук-песня, звук усиливается и, наконец-то, с песней (на сцену) выходит ашуг Саид. Он поднимается к роднику* [6, с. 60].

Структура речей и песен Саида всецело построена на жестком осуждении социальных порядков его времени. В этом отношении она полностью совпадает с объемом структуры созданного авторами произведения идеального мира. Как уже было отмечено, общественный строй XVIII века в пьесе «Ашуг Саид» лишен разнообразия форм внутреннего строения. Соответственно, и образ главного героя лишен полноты форм жизненных экзистенций. Его речь не несет нагрузку определенных экзистенциальных смыслов человеческого бытия. Перефразируя слова Г. Зиммеля, отметим, что цель идеального преодоления объекта, фактичного мира посредством создания разветвленных символических структур творческого сознания [7] оказалась недостижимой и в 1950-е годы. Одна из причин этого – ограждение пути достижения этой цели идеологическим диктатом, в столкновении с которым у творческого духа не было никакого шанса на успех.

Именно из идеологических установок господствующей партии исходят смыслы, которые вклинившись в формообразующие акты авторского сознания, вносят в драматическое действие некие моменты утопии в качестве его завершающего акта. Хан выкалывает глаза Саиду. Возлюбленная Саида Дилбер в одежде чабана проникает в дом хана, убивает его. В конце пьесы вокруг ослепленного ашуга собираются его друзья, чабаны, сельская беднота, Дилбер, ее мать Хатай. Они совершают суд над сторонниками хана. Хатай соглашается выдать свою дочь за Саида.

Таким образом, бунтарский дух, внесенный в образную конструкцию главного героя пьесы ТагираХрюгского и Кияса Меджидова, полностью овладевает ее сущностно-содержательными характеристиками. Именно во внутренних импульсах этого духа генерируются силы, обеспечивающие мотивацию «пространственного движения» образа по линиям драматического действия. Каждая точка остановки этого движения есть момент его явления в присутствии, в настоящем, через ритмы которого в сюжетную композицию произведения «вбрасываются» голосовые потоки лезгинского певца и ашуга. Эти потоки, включенные в грамматический строй повествовательной и поэтической формами стилистической организации, вносятся в развернутую в драме идеальную конструкцию патриархального общества как некие «внесистемные» компоненты, несовместимые с ценностно-нравственными установками его строения.

Библиографический список

1. Султанова Г.А. *Дагестанская драматургия XX столетия*. Махачкала: Институт ЯЛИ им. Г. Цадасы ДФИЦ РАН, Алеф, 2020.
2. Зульфукарова М. *Дагестанская советская драматургия*. Махачкала, 1965.
3. Богуславский А.О., Диев В.А. Русская советская драматургия: Основные проблемы развития. 1946–1966. Москва: Наука, 1968.
4. Вагабова Ф.И. *Формирование лезгинской национальной литературы*. Махачкала, 1970.
5. Гашаров Г.Г. *Лезгинская ашугская поэзия и литература*. Махачкала, 1976.
6. Хрюгский Т., Меджидов К. Ашуг Саид. *Дружба*. Литературно-художественный и общественно-политический альманах. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1956: 59–119.
7. Зиммель Г. *Понятие и трагедия культуры*. Available at: https://www.libfox.ru/61338-g-zimmel-ponyatie-i-tragediya-kultury.html

References

1. Sultanova G.A. *Dagestanskaya dramaturgiya XX stoletiya*. Mahachkala: Institut YaLI im. G. Cadasy DFIC RAN, Alef, 2020.
2. Zul'fukarova M. *Dagestanskaya sovetskaya dramaturgiya*. Mahachkala, 1965.
3. Boguslavskij A.O., Diev V.A. Russkaya sovetskaya dramaturgiya: Osnovnye problemy razvitiya. 1946-1966. Moskva: Nauka, 1968.
4. Vagabova F.I. *Formirovanie lezginskoj nacional'noj literatury*. Mahachkala, 1970.
5. Gasharov G.G. *Lezginskaya ashugskaya po`eziya i literatura*. Mahachkala, 1976.
6. Hryugskij T., Medzhidov K. Ashug Said. *Druzhba*. Literaturno-hudozhestvennyj i obschestvenno-politicheskij al'manah. Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1956: 59-119.
7. Zimmel' G. *Ponyatie i tragediya kul'tury*. Available at: https://www.libfox.ru/61338-g-zimmel-ponyatie-i-tragediya-kultury.html

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 82-32 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-544-546

Berberova L.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: berberova.liana@yandex.ru*

CHILD AS NARRATOR IN THE STORY OF V. RASPUTIN "FRENCH LESSONS". The article is an analysis of the story "French Lessons" by the classic of Russian literature Valentin Rasputin within the framework of anthropocentric poetics. The subject of the study is the specifics of children's narratology, manifested at the thematic, psychological and stylistic levels. The polydiscursive composition of the text allows the writer to pass through the child's consciousness many sociocultural layers associated with post-war hardships, the difference between city and countryside, the cult of enlightenment, pedagogical talent and the specifics of the Russian mentality. Features of external and internal conflicts overcome by the young hero thanks to intense mental reflection and strong-willed qualities are studied. A conclusion is made about the high level of artistic skill of the writer, who was able to reproduce the children's type of narration with its characteristic internal monologues, dialectisms and expressively loaded syntactic structures.

Key words: **anthropocentrism, children's narratology, Rasputin, story, protagonist, artistic conflict**

Л.Б. Берберова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: berberova.liana@yandex.ru*

РЕБЕНОК КАК НАРРАТОР В РАССКАЗЕ В. РАСПУТИНА «УРОКИ ФРАНЦУЗСКОГО»

Статья представляет собой анализ рассказа классика русской литературы Валентина Распутина «Уроки французского» в рамках антропоцентрической поэтики. Предметом исследования является специфика детской нарратологии, проявляющаяся на тематическом, психологическом и стилистическом уровнях. Полидискурсивная композиция текста позволила писателю пропустить через сознание ребенка множество социокультурных пластов, связанных с послевоенными тяготами, разницей между городом и деревней, культом просвещения, педагогическим талантом и спецификой русской ментальности. Исследованы особенности внешнего и внутреннего конфликтов, преодолеваемых юным героем благодаря интенсивной умственной рефлексии и волевым качествам. Сделан вывод о высоком уровне художественного мастерства писателя, сумевшего воспроизвести детский тип повествования с характерными для него внутренними монологами, диалектизмами и экспрессивно нагруженными синтаксическими конструкциями.

Ключевые слова: **антропоцентризм, детская нарратология, Распутин, рассказ, протагонист, художественный конфликт**

Одной из ярких примет гуманитаристики третьего тысячелетия стал антропоцентризм, под которым понимается «убеждение, что человек – самый важный элемент Вселенной, цель и смысл существования и что к оценке реальности необходимо подходить с точки зрения человеческих ценностей и опыта» [1, с. 27]. Теоретические вопросы, связанные с антропоцентризмом, одними из первых разработала группа ставропольских ученых, которая по итогам Международной научной конференции в 2003 г. издала тематический сборник с примечательным названием «Антропоцентрическая парадигма в филологии». Автор вступительной статьи Л.П. Егорова отмечает тенденцию возвращения литературоведов «к антропоцентризму после увлечения структуральной поэтикой» и подчеркивает, что «антропоцентризм есть воззрение, согласно которому человек – центр и высшая цель мироздания» [2, с. 3].

Стремительное развитие антропоцентрического литературоведения обострило интерес исследователей к проблемам нарратологии в художественном тексте. Ученые стали более стратифицированно изучать статус рассказчика, пытаясь уяснить влияние пола, возраста, этнотипа, историко-культурного контекста на его коммуникативную культуру и технику повествования. Внушительная работа в этом плане проведена И.П. Ильиным, четыре теоретико-методологические статьи которого – «Нарратив», «Нарративная типология», «Нарратология» и «Нарратор» – включены в состав энциклопедии «Западное литературоведение XX века». Обобщая труды своих предшественников, автор останавливает внимание на семи основных нарративных формах: «редакторское всезнание», «нейтральное всезнание», «я как свидетель» «я как протагонист», «множественное всезнание», «частичное всезнание», «драматический модус», «камера» [3, с. 274–282]. Приведенные нами работы свидетельствуют о том, что литературоведческая наука уже дала теоретически обоснованные ответы на основные проблемы нарратологии. На современном этапе важен переход от теоретических откровений к разработке конкретных художественных произведений отечественной литературы.

Актуальность настоящей статьи обусловлена необходимостью восполнить информационный пробел, связанный со слабой изученностью повествовательного мастерства, индивидуальной поэтики, идиостиля русских классиков.

Целью настоящей статьи является идентификация особенностей нарративной техники в рассказе В. Распутина (1937–2016) «Уроки французского». Поставленная цель предусматривает решение следующих задач: 1. Выявить фигуру нарратора в произведении, определить его возрастной, социальный статус. 2. Дать характеристику историко-культурному контексту, измерить уровень конфиктогенности ситуации. 3. Исследовать специфику языкового самовыражения нарратора в процессе решения личных и социальных проблем.

В основу статьи положен комплексный метод, позволяющий сочетать такие виды анализа, как историко-литературный, семиотический, интертекстуальный и этноонтологический. Приоритет отдается герменевтическому подходу, применяющемуся с целью истолкования педагогического дискурса в указанном произведении. Научная новизна статьи определяется тем, что впервые предметом исследования избирается нарративная технология в рассказе В. Распутина «Уроки французского». Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена приростом знаний в область отечественной (русской) этнопоэтики. Практическая значимость – объективированный педагогический дискурс распутинского рассказа может стать подспорьем для воспитания высокодуховной личности как в семье, так и в школе.

Следует отметить удачную творческую находку писателя, который статусом повествователя наделяет ребенка, который «имеет прямой контакт с адресатом-читателем» [4, с. 300]. С одной стороны, «ребенок» в данном случае – автобиографический знак детства самого В. Распутина. С другой, это символическое напоминание читателю об идее «потенциальных возможностей человека» [5, с. 112]. Как справедливо отмечает литературовед С.Г. Семенова, «таинственным резервуаром личности художника, в котором хранятся живые зародыши будущего творчества, является детство, особая, каким-то чудом данная впечатляемость избранной души» [6, с. 346].

Вторая особенность анализируемого рассказа заключается в том, что его архитектонику определяет модель «Я – протагонист». Автору важно показать, как рано взрослеет послевоенный ребенок, которому жизнь ежедневно преподносит уроки бытия, с которыми он откровенно делится с читателем. Маленький нарратор в силу своей врожденной любознательности необычайно наблюдателен, способен анализировать послевоенную советскую действительность с самых разных точек зрения.

Центр внимания в данном случае – просветительская тема. Главными персонажами в произведении являются пятиклассник и учительница. По нашему наблюдению, в большинстве случаев, когда нарратором выступает ребенок, затрагивается школьная тематика. Объяснением этому феномену, видимо, является то, что переход из теплого, уютного, домашнего очага становится большим стрессом, испытанием уровня «быть или не быть». Это своего рода инициация, знаменующая переход ребенка на качественно новый уровень бытия. В рассказе В. Распутина важно учесть хронотоп, то есть время и место действия. Описываемые события происходят в российской глубинке в 1948 году. В этом плане сам рассказ является интересным и полновесным источником информации по отечественной истории. При этом его основная ценность заключается в том, что повествователем является мальчик, который только-только окончил начальную школу.

«Я пошел в пятый класс в сорок восьмом году. Правильней сказать, поехал: у нас в деревне была только начальная школа, поэтому, чтобы учиться дальше, мне пришлось снаряжаться из дому за пятьдесят километров в райцентр» [7, с. 624], – так начинает свой биографический сказ главный герой. Не так легко было найти жилье в городе для маленького «сельского эрудита», но нашлась добрая душа в лице приятельницы его мамы. Проблему с транспортом тоже удалось решить: сердобольный водитель колхозного грузовика в своем плотном рабочем графике нашел время и довез мальчика до пункта назначения. По нашему наблюдению, некоторые географические наименования нагружены символикой. К примеру, городская улица, где поселяется мальчик, носит название «Подкаменная», звучащее как предуведомление о житейских сложностях, которые его тут ожидают. «Так началась моя самостоятельная жизнь» [7, с. 624], – констатирует герой.

О тяготах послевоенных лет маленький нарратор рассказывает весьма реалистично с элементами детской фантазии и оптимистического настроя победить голод. Одним из самых интересных эпизодов в этом плане является метод, который придумал маленький герой: он себя и сестренку заставляет глотать ростки проросшей картошки, а также семена злаковых растений (овес и рожь) с надеждой на то, что удастся прямо в желудке получить богатый урожай и таким образом решить проблему голода. Более того, дети старательно запивали проглоченные семена «ангарской водичкой». Приведенный эпизод сразу позволяет определить высокий IQ мальчика, который в столь раннем возрасте уже умеет

логически мыслить, проецировать увиденную технологию сельскохозяйственных работ на «внутренний» человеческий «огород», изобретать что-то инновационное, до чего никто из землян еще не додумался.

Неважно, что это была просто смешная детская фантазия, но этот случай уже является заявкой, говорящей о врожденном таланте маленького эрудита. Судя по тексту, в изображаемый период грамотных людей в русской деревне еще не так было много, поэтому народ очень высоко ценил мальчика, который хорошо разбирался в арифметике – сельчане каждый раз просили его проверять облигации на предмет выигрыша. Точно так же умного мальчика приглашали почитать письма, особенно если они приходили от бойцов Великой Отечественной войны.

Когда мальчик окончил начальную школу, то перед ним встал ребром судьбоносный вопрос: останется он с четырехклассным образованием или отправится учиться в райцентр для пополнения знаний. Мать мальчика вряд ли сама решилась бы снарядить его в столь дальнюю дорогу, но за нее это сделал общественный деревенский совет, коллективной разум: «Башковитый у тебя парень растет. Ты это… давай учи его. Грамота зря не пропадет» [7, с. 625].

Из рассказа мальчика складывается полновесный образ послевоенной российской деревни. Вот несколько штрихов. Для того чтобы учиться в районной школе, матери пришлось просить полузабытую приятельницу разрешить мальчику пожить у нее дома, поскольку общежитий для приезжих школьников не было, а снимать квартиру не было средств. Понятие «безотцовщина», судя по анализируемому рассказу, являлось в ту пору обыденностью, практически всех детей воспитывают матери, отцы погибли на войне. Об уровне нищеты говорит тот факт, что отбывающему в город школяру мать смогла передать только постельное белье, полмешка картошки и баночку творога.

Устами своего маленького героя русской писатель запечатлел и степень оснащенности русской деревни 50-х годов прошлого века транспортными средствами. На всю округу имелся «дядя Ваня, шофер единственной в колхозе полуторки» [7, с. 624], который служил своего рода соединительным звеном между райцентром и деревней.

Самостоятельная жизнь мальчика началась с физических страданий, голода. Обнаружилось, что материнские съестные припасы очень быстро заканчиваются. Смышленый мальчик устанавливал определенные метки на мешке с картошкой, вследствие чего обнаружил, что хозяйские дети потихоньку таскают его продукты, в том числе картошку и хлеб. Автор дает понять, что голод был тотальный – страдали и город, и деревня в одинаковой степени.

В то же время наблюдательный и аналитически хорошо мыслящий мальчик чувствует разницу между голодом в городе и в деревне. Автор пишет: «Голод здесь совсем не походил на голод в деревне. Там всегда, и особенно осенью, можно было что-то перехватить, сорвать, выкопать, поднять, в Ангаре ходила рыба, в лесу летала птица [7, с. 627]. В городе не было спасительных садов и огородов, не было родственников, у которых можно было перехватить что-то съестное. Но пытливый, любознательный мальчик стал изучать новую среду обитания, «прощупывая» места расположения благодатных в гастрономическом отношении «точек» типа чайная, рынок. Нередки были дни, когда мальчик довольствовался простым кипяточком из чайника и шел спать.

Другая острая проблема, с которой столкнулся главный герой распутинского рассказа, – это сложности, связанные с постижением французского языка. По всем другим предметам мальчик учился на «отлично», но иностранный язык никак ему не давался, особенно все, что связано с произношением, с правильной артикуляцией звуков. При этом учительница французского языка видела усердие мальчика, ценила его способности по другим предметам и всячески жалела его.

Данное произведение можно назвать поликонфликтным, поскольку здесь развертывается несколько коллизий. Самая главная из них – внутренняя, поскольку из-за обрушившихся на героя трудностей он неоднократно порывался распрощаться с городской школой и вернуться в деревню под крыло матери. Особенно пронзителен в этом плане эпизод, где мальчик бежит со слезами за грузовиком, и мать, видя рыдание сына, сама скомандовала ему сесть в машину и вернуться домой. Однако в последний момент русское архетипическое «Я есмь» берет в нем верх, и он, скрепя сердце, мужественно продолжает жить городской жизнью, полной лишений. Невзирая на юный возраст, он понимает значимость получаемого им образования и готов бороться не только с внешними обстоятельствами, но и собственными слабостью и малодушием.

Второй конфликт в рассказе определяется осложнившимися взаимоотношениями главного героя с местными маргинальными подростками, которые имели обыкновение играть «на деньги» в укромном месте, на пустыре. Игра называлась «чика». Все игроки изначально при себе имели несколько монет, каждый из них по очереди в определенной конфигурации подкидывал их к «контрольной» монетке и в случае касания по предусмотренной очередности забирал их, то есть выигрывал поставленные на кон деньги.

Эпизод, связанный с «чикой», вновь показывает силу логического мышления, вдумчивость, наблюдательность мальчика. Мозг главного героя сразу сработал в нескольких направлениях одновременно. Первым делом он понял, что при помощи этой полузапрещенной (в условиях советского строя) игры он сможет сам себе обеспечить более-менее достойное пропитание, тем самым облегчив участь своей бедствующей матери. Во-вторых, смышленый мальчик сразу сообразил, что эта на первый взгляд замысловатая игра на самом деле чем-то напоминает знакомую ему по родной деревне игру под названием «бабки». Таким образом, подросток втянулся в эту «экономическую» игру с основной целеустановкой – заработать хоть какие-то гроши на пропитание, не умереть с голоду.

Умный человек – во всем умный. Достаточно быстро освоив технологию игры, мальчик стал зарабатывать. «Теперь у меня появились деньги. Я не позволял себе чересчур увлекаться игрой и торчать на полянке до вечера, мне нужен был только рубль, каждый день по рублю. Получив его, я убегал, покупал на базаре баночку молока (тетки ворчали, глядя на мои погнутые, побитые, истерзанные монеты, но молоко наливали), обедал и садился за уроки» [6, с. 631].

Естественно, со временем удачливый паренек стал раздражать своих конкурентов, особенно вожака этой городской банды по имени Птаха. Ему не нужен был такой «умник», который портил бы всю его «малину» в импровизированном казино. Поэтому в очередной раз он накрыл ступней выигранные мальчиком деньги, обвинил его в подлоге, а когда тот стал доказывать обратное, то его повалили на землю и избили. «Не было в тот день и не могло быть во всем белом свете человека несчастнее меня» [7, с. 633], – отмечает главный герой.

Подытоживая, отметим, что данную коллизию можно определить как физический конфликт, вызванный столкновением двух мировоззренческих платформ. Воспитанный мальчик, который своим умом, смекалкой хотел зарабатывать всего лишь на литр молока каждый день, столкнулся с миром «теневой экономики», полукриминальной бандой, не имеющей сострадания к людям.

Третий тип конфликта (нравственный) в анализируемом рассказе определяют взаимоотношения учительницы французского языка и главного героя. Чуткая, внимательная, милосердная, сердобольная – так можно охарактеризовать Лидию Михайловну, которая по штрихам умеет «прочитать» всю биографию своего ученика. В случае с главным героем она сразу отметила для себя природную одаренность деревенского мальчика. По его худобе, бледному цвету лица, одежде, стоптанным башмачкам она понимала степень его социальной незащищенности. Учительница разработала целый план, чтобы исподволь помочь ему.

С этой целью под видом необходимости помочь подростку с французским языком она назначила ему дополнительные занятия у себя дома, который располагался в задней части школы. Для нее было очень важно помимо «духовной пищи» накормить мальчика пищей физической, вследствие чего после занятий она усиленно зазывала его за кухонный стол. Это было неимоверным психологическим испытанием для гордого мальчика.

С большим интересом в настоящее время читаются признания советского школьника о том, какое у него было колоссальное внутреннее сопротивление против совместной трапезы с педагогом. По этическим соображениям он не мог этого сделать, он не представлял себе, как можно сидеть рядом с Учителем и поглощать пищу, чавкать. В его ценностной картине мира понятия «учитель» и «физиология», «еда» кажутся несоединимыми. Вот характерная цитата: «Кажется, до того я не подозревал, что и Лидия Михайловна тоже, как все мы, питается самой обыкновенной едой, а не какой-нибудь манной небесной, – настолько она представлялась мне человеком необыкновенным, непохожим на всех остальных» [7, с. 641].

Современные дети могут и не понять причину вселенского внутреннего протеста распутинского маленького героя полакомиться в доме у учительницы, тем более что он почти все время испытывал смертельный голод. Однако, действительно, у детей советского времени, по рассказам старших, был благоговейный, священный трепет перед словом «учитель». И в данном случае уважение к педагогу со стороны ребенка было выше его физических страданий из-за голода.

Нельзя, конечно, сбрасывать со счетов и специфику индивидуального характера мальчика с крепким внутренним стрежнем, с непоколебимой нравственно-эстетической закалкой, с «категорическим императивом», диктующим, что можно делать, а чего делать не следует.

Учительница, не справившаяся с целью подкормить обездоленного мальчика, не сдалась после первой неудачи и предприняла другой шаг. Она приготовила посылку для мальчика, положив в нее макароны, несколько больших кусков сахара и две плитки гематогена. Обомлевший при виде такого богатства, он стал тут же «хрумкать макаронами», попутно размышляя о том, каким образом мать могла в деревне раздобыть столь дефицитные продукты. Догадавшись, в чем дело, категоричный и гордый мальчик с объяснениями вернул посылку своей учительнице. «Мне было наплевать, учительница она или моя троюродная тетка. Тут спрашивал я, а не она, и спрашивал не на французском, а на русском языке, без всяких артиклей. Пусть отвечает» [7, с. 643].

Учительница, возможно, после этого случая и отстала бы от своего желания «причинить добро» упрямому мальчику. Но нарратор сам признается, что из-за засушливого лета случился неурожай, деревенская родня сама сильно стала голодать, и материнским продуктовым посылочкам пришел конец: «Дядя Ваня больше не приезжал» [7, с. 637]. То есть школьник остался совсем без пропитания. Лидия Михайловна, узнав о его крайне бедственном положении, пошла на беспрецедентный шаг. Включив весь свой артистизм, она стала предлагать ему сыграть с ней на деньги. Для правдоподобия он говорила о том, что «в детстве была отчаянной девчонкой», что «иногда надоедает быть только учительницей», что в ее родном селе тоже была подобная игра, но называлась она по-другому – «пристенок» [7, с. 646], или «замеряшка» [7, с. 647].

С этого дня учительница и ученик, в определенном смысле выйдя из своих социальных ролей, стали играть в деньги. Мальчик искренне верил, что это справедливый способ зарабатывать пару монет для покупки ежедневной кружки

молока и куска хлеба. Учительница тоже была рада, что хоть таким нетривиальным способом она может оказать посильную помощь голодающему мальчику. Без хитростей не обходилось: Лидия Михайловна не очень старалась выигрывать, «при замерах ее пальцы горбились», «не выстилались во всю длину», «она делала вид, что не достает до монеты» [7, с. 648].

По нашему наблюдению, в нарратологию ребенка изредка вторгается и «взрослый» голос Валентина Распутина, чаще всего в виде афоризмов. Вот, к примеру, один из них: «Не знаю, как в математике, а в жизни самое лучшее доказательство – от противного» [7, с. 649]. Далее в рассказе речь идет о психологическом таланте Лидии Михайловны, которая специально напоказ стала «мухлевать» в свою сторону, чтобы мальчик поверил, что она в целом обычный игрок со своими слабостями. То есть он теперь ей верил, что она не подыгрывает ему. Ситуация изменилась, жизнь обрела новые краски. У мальчика снова появились монеты, на которые он мог купить себе на рынке «прожиточный минимум» в виде литра молока и буханки серого хлеба. Благодаря учительнице, прилив физических сил дополнялся историческим оптимизмом: «Ничего, жить можно было, а в скором будущем, как залечим раны войны, для всех обещали счастливое время» [7, с. 649].

Как следует расценивать столь неординарный поступок учительницы? С правовой, школьно-административной точки зрения она совершила недопустимое нарушение распорядка образовательно-воспитательного учреждения – позволила себе играть на деньги с учеником. Потому и получила серьезное по тем временам взыскание – решением директора Лидию Михайловну уволили из школы, и она вернулась к себе на родину – в Краснодарский край.

Но с высшей, гуманистической точки зрения она совершила огромный нравственный подвиг. В экстремальных условиях поставила на чашу весов две ценности: жизнь ученика и соблюдение формальной дисциплины в школе. В итоге выбрала первое. Учительница, на наш взгляд, является героем своего времени. Ее высшая мудрость заключается в том, что она умеет отделять главное от второстепенного, сущностное от формального, витальное – от декларативного. Если допустить (а так оно и есть, скорее всего), что мальчик, спасенный учительницей, – это есть писатель Валентин Распутин, то можно сделать вывод о том, что литературных гениев миру дарят обычные школьные учителя.

Отдельно следует сказать о языке ребенка-нарратора. Его лексикон характеризуется наличием просторечий («бредни», «околачиваться», «забулдыга»), уменьшительно-ласкательных слов («пескарики», «речушка», «кипяточек»), научных терминов («языкознание», «артикль», «математика»). Сильно выраженное антропоцентрическое начало в герое передано частым использованием личного местоимения, иногда в удвоенной форме («Я спрашивал, я, а не она, и спрашивал не на французском, а на русском языке» [7, с. 643]), а также гиперболизацией («будь я тысячу раз голоден» [7, с. 641].

Перспектива дальнейшего исследования заявленной темы видится в этнокультурном анализе распутинских рассказов, являющихся «ценным источником информации об особенностях русской ментальности» [8, с. 67].

Детская нарратология является составной частью общей теории повествования. Она имеет специфические особенности с учетом того, что нарратором является ребенок – символ «этимологии» самой жизни. Художников всегда привлекала возможность судить общество «судом ребенка», который отличается большей непосредственностью, искренностью, «внутренним» зрением, первоначальным знанием по сравнению с взрослым. В данной работе рассмотрена специфика детской нарратологии на материале рассказа Валентина Распутина «Уроки французского». Анализ показал, что главный герой отмечен ярко выраженным знаком антропоцентричности. Малолетний повествователь здесь не просто «tabula rasa» – чистая восковая доска, на которой жизнь отпечатывает свои письмена, он «герой-протагонист», актант, «self-made man», который самолично вершит свою судьбу. В его образе отразились биография и характер целого поколения послевоенных советских детей, которые потеряли отцов на войне, но от этого не растеряли себя, наоборот, усилием волевых качеств получили сильнейшую физическую и нравственную закалку. Данные качества находят отражение и в языковой личности главного героя посредством частого использования личного местоимения, глаголов действия, гипербол и научных терминов.

Библиографический список

1. Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г. *Словарь терминов межкультурной коммуникации*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2013.
2. Егорова Л.П. Гамбургский счет антропоцентрического литературоведения. Антропоцентрическая парадигма в филологии: материалы Международной научной конференции. *Литературоведение*. Ставрополь: Издательство СГУ, 2003; Ч. I: 3–15.
3. *Западное литературоведение XX века. Энциклопедия*. Москва: Intrada, 2004.
4. Чернец Л.В., Хализев В.Е., Эсалнек А.Я. и др. *Введение в литературоведение*: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2004.
5. Кучукова З.А. Детская антропология: ребенок-нарратор в американской прозе XX века. *Антропоцентрическая парадигма в филологии*: материалы Международной научной конференции. *Литературоведение*. Ставрополь: Издательство СГУ, 2003; Ч. I: 112–116.
6. Семенова С.Г. Талант нравственного учительства (в мире проблем и образов Валентина Распутина). *Метафизика русской литературы*. Москва: Издательский дом «Порог», 2004; Т. 2.
7. Распутин В.Г. *Повести и рассказы*. Москва, 1984.
8. Кучукова З.А., Берберова Л.Б. «На деревню дедушке»: некоторые особенности русской ментальности (на материале рассказов А.П. Чехова). *Научные известия*. 2019; № 16: 60–67.

References

1. Zhukova I.N., Lebed'ko M.G., Proshina Z.G., Yuzefovich N.G. *Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: FLINTA: Nauka, 2013.
2. Egorova L.P. Gamburgskij schet antropocentricheskogo literaturovedeniya. Antropocentricheskaya paradigma v filologii: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. *Literaturovedenie*. Stavropol': Izdatel'stvo SGU, 2003; Ch. I: 3-15.
3. *Zapadnoe literaturovedenie XX veka. `Enciklopediya*. Moskva: Intrada, 2004.
4. Chernec L.V., Halizev V.E., `Esalnek A.Ya. i dr. *Vvedenie v literaturovedenie*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
5. Kuchukova Z.A. Detskaya antropologiya: rebenok-narrator v amerikanskoj proze XX veka. *Antropocentricheskaya paradigma v filologii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. *Literaturovedenie*. Stavropol': Izdatel'stvo SGU, 2003; Ch. I: 112-116.
6. Semenova S.G. Talant nravstvennogo uchitel'stva (v mire problem i obrazov Valentina Rasputina). *Metafizika russkoj literatury*. Moskva: Izdatel'skij dom «Porog», 2004; T. 2.
7. Rasputin V.G. *Povesti i rasskazy*. Moskva, 1984.
8. Kuchukova Z.A., Berberova L.B. «Na derevnyu dedushke»: nekotorye osobennosti russkoj mental'nosti (na materiale rasskazov A.P. Chehova). *Nauchnye izvestiya*. 2019; № 16: 60-67.

Статья поступила в редакцию 16.01.24

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-546-548

Bikbaeva A.M., *postgraduate, Sterlitamak Branch of Ufa University of Science and Technology (Sterlitamak, Russia), E-mail: alsubik@yandex.ru*

PERSONALITY AS A FUNCTIONAL AND SEMANTIC CATEGORY IN THE BASHKIR LANGUAGE. The article is dedicated to disclosure of features of the structure of the functional-semantic approach and the means of expressing personality in the Bashkir language. The paper examines the structural and semantic phenomena of linguistic units and the structural system of the field. An attempt has been made to identify the nuclear and peripheral means of expressing personality related to various linguistic levels, such as morphological, syntactic, and lexical. The category of a person can be expressed both by special affixes and by individual words. They can be expressed in personal verb forms: generalized-personal, indefinite-personal, impersonal. In the study of the category of personality in the linguistics of Turkology, which includes the Bashkir language, controversial issues remain, which is the relevance of this article.

Key words: **functional-semantic approach, category of personality, subject, possessiveness, belonging, affix**

А.М. Бикбаева, *аспирант, Стерлитамакский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Стерлитамак, E-mail: alsubik@yandex.ru*

ПЕРСОНАЛЬНОСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена раскрытию особенностей структуры функционально-семантического подхода и средств выражения персональности в башкирском языке. В работе изучены структурно-семантические явления языковых единиц и структурная система поля персональности. Предпринята попытка выявить ядерные и периферийные средства выражения персональности, относящиеся к различным языковым уровням, таким как морфологические, синтаксиче-

ские, лексические. Категория лица может быть выражена как специальными аффиксами, так и отдельными словами. Могут выражаться личными формами глагола: обобщенно-личными, неопределенно-личными, безличными. В изучении категории персональности в лингвистике тюркологии, куда входит и башкирский язык, остаются спорные вопросы, в чем и заключается актуальность данной статьи.

Ключевые слова: **функционально-семантический подход, категория персональности, субъект, посессивность, принадлежность, аффикс**

Функционально-семантическая категория персональности относится к одному из главных разделов не только теории башкирского языка, но и тюркологии и современного языкознания в целом. Категория персональности в языкознании изучена достаточно полно и имеет крепкую основу. На протяжении десятилетий выдающиеся языковеды изучали материал, и данная работа продолжается. В современном башкирском языкознании категория персональности малоизучена и является актуальной, дискуссионной, в силу чего требуются специальные комплексные исследования. Цель представленной статьи – изучить средства выражения персональности в башкирском языке с опорой на работы А.А. Юлдашева, Ж.Г. Киекбаева, А.М. Азнабаева, К.З. Ахмерова, З.И. Саляховой, Р.А. Абуталиповой. В соответствии с указанной целью поставлены следующие задачи: проанализировать научные работы по данной теме; собрать репрезентативный материал персональности в башкирском языке.

Научная новизна заключается в комплексном изучении структуры поля персональности и средств выражения функционально-семантической категории персональности в башкирском языке.

Изучение средств выражения персональности в башкирском языке имеет большое значение для дальнейшего развития башкирского языкознания. Результаты данного исследования могут быть использованы в обучении башкирскому языку, разработке лекционных материалов, создании электронных словарей, учебников.

Для исследования образования категории персональности в башкирском языке обратимся к теории фукционально-семантической категории в современной лингвистике, которая в первую очередь опирается на труды известного учёного А.В. Бондарко. Вопрос соотношения функции и значения связан с функциональной грамматикой, так как субъектом анализа грамматической семантики является форма выражения и трактовка категория лица, т. е. персональности. Языковые семантические функции отображают разное отношение к лицу и включают в себя морфологические, лексико-грамматические и синтаксические средства.

«Персональность – это семантическая категория, характеризующая участников обозначаемой ситуации по отношению к участникам ситуации речи – прежде всего говорящему» [1, с. 5]. Функционально-семантическая категория персональности имеет полевую структуру, состоит из центра и периферии. Семантический центр персональности занимают участники речевого акта: 1-е лицо (говорящий или адресант) и 2-лицо (слушающий или адресат); 3-лицо *(*участвует или может участвовать в акте речи) находится в периферии. Средства выражения персональности в башкирском языке разнообразны и многочисленны. Рассмотрим структуру поля персональности в башкирском языке и способы выражения категории лица.

Одним из преобладающих средств выражения функционально-семантической категории персональности являются личные местоимения, которые расположены в ближней периферии семантического поля; в форме 1-го лица *мин ‘я’* и 2-го лица *һин ‘ты’*, имеющие значение отнесенности действия к участникам речевого акта; 3-е лицо *ул ‘он’* выражает значение отнесенности действия к лицу, не участвующему в разговоре. В башкирском языке личные местоимения склоняются по падежам и выполняют функцию дополнения. В единственном числе имеет следующую парадигму склонений:

родительный падеж – *минең ‘мой’, һинең ‘твой’, уның ‘его, её’*;
дательный падеж – *миңә ‘мне’, һиңә ‘тебе’, уға ‘ему’*;
винительный падеж – *мине ‘меня’, һине ‘тебя’, уны ‘его’*;
местный падеж – *миндә ‘мной’, һиндә ‘тобой’, унда ‘им’;*
исходный падеж – *минән ‘обо мне’, һинән ‘о тебе’, унан ‘о нем’*.

Рассмотрим примеры. ***Уның*** *етәкселегендә 2019 йылда беҙҙең балалар баҡсаһы ҡалала тәүгеләрҙән булып мәктәпкәсә учреждениялар араһында урындағы башланғыстарға булышлыҡ итеү программаһында ҡатнашып еңеү яуланы, ағас тәҙрәләрҙе заманса пластик тәҙрәләргә алмаштырҙы. – ‘Под* ***его*** *руководством в 2019 году наш детсад одним из первых в городе стал победителем программы поддержки местных инициатив среди дошкольных учреждений, заменил деревянные окна на современные пластиковые’. **Уға** меңдән ашыу уҡыу йорто тоташҡан. – ‘К* ***нему*** *подключено более тысячи учебных заведений’. Хатта ҡайһы саҡта* ***минән*** *дә етдиерәк булып китә. – ‘Даже иногда становится серьезнее* ***меня****’ (из газеты* «Йәшлек»).

Личные местоимения принимают словообразовательные аффиксы ***-са/-сә***, образующие наречие от местоимений в родительном падеже: *минеңсә – ‘по-моему’, һинеңсә – ‘по-твоему’, уныңса – ‘по-его’*. Например: *Уны,* ***минеңсә****, үтәй алдым – ‘Его, по-****моему****, мне удалось выполнить’. Мәҡәл,* ***минеңсә****, Ғайса Батырғәрәй улының характерын асыусы төп һыҙат. – ‘Пословица,* ***по-моему*** *мнению, – главная черта, раскрывающая характер Гайсы Батыргареевича’ (из газеты* «Йәшлек»).

В ближней периферии категории персональности значительное место занимают и притяжательные аффиксы. Главная их функция заключается в выражении предмета к какому-либо лицу со значением принадлежности, они могут представлять предикативную посессивность, так как употребляются в качестве показателя субъекта действия или состояния. Принадлежность в башкирском языке является общей морфологической категорией, которая представляет разные части речи и обозначает различные грамматические отношения между предметом и субъектом. Выражается с помощью специальных суффиксов или отдельными словами.

Притяжательные аффиксы осуществляются лексико-грамматическими средствами в двух категориальных значениях: обладания и принадлежности. Данные микрополя реализуются в специализированных конструкциях:

1) посессивные местоимения. Местоимения принимают следующие специфические аффиксы: 1-е лицо *-ең*, 2-е лицо *-ең*, 3- лицо *-ың*. Например: *Тәүҙән үк шундай ҡараштамын: ил һаҡлау – ул* ***минең бурысым****, тип иҫәпләйем. – ‘Изначально я придерживался такой точки зрения: я считаю, что защита страны – это* ***мой долг****’.* ***Һинең исемең*** *кем? – тип һорағандар. – ‘Как* ***твое имя****? – спросили’. Ә тылсымы –* ***уның*** *ҡулдарында. – ‘А волшебство – в* ***его*** *руках’ (из газеты* «Йәшлек»);

2) притяжательные местоимения образуются путём присоединения аффиксов: *-ныкы/-неке*: *Кемдеке –* ***һинеке****, улыҡайым, ҡулыңдан килгәнсә ярҙам ит инде шуға... – ‘Чей –* ***твой****, сынок, помоги ему, чем сможешь...’ (из газеты* «Йәшлек»).

3) существительные в форме родительного падежа. Употребляются следующие аффиксы, которые присоединяются к основе слова после основ, оканчивающихся на гласные: 1-е лицо – *-м*; 2-е лицо – *-ң*, 3-е лицо – *-һы, -һе, -һо, -һө*. После основ, оканчивающих на согласные, перед аффиксом добавляется соединительный гласный: 1-е лицо – *-ым, -ем, -ом, -өм*, 2-е лицо – *-ың, -ең, – оң, -өң*, 3-е лицо – *-ы, -е, -о, -ө*. Рассмотрим примеры. *Һылыу ҡыҙы Зөлхизә лә,* ***әсәһенә*** *оҡшап, бик һәләтле, әүҙем, талантлы бейеүсе булараҡ танылған. – ‘Красавица Зульхиза, как и* ***ее мать****, была очень способной, активной, талантливой танцовщицей’.* ***Күңелем*** *шиғриәткә, әҙәбиәткә, ғөмүмән, һүҙ сәнғәтенә һөйөү минең менән бергә тыуғандыр ул. – ‘Наверное, любовь к поэзии, литературе, искусству слова в* ***моей душе*** *родилась вместе со мной’. Мин һине көләш итеп алам! – ти ул ғүмерҙә күрмәгән ҡыҙға, дуҫының* ***ике туған һеңлеһенең*** *әхирәтенә. – ‘Ты будешь моей невестой! – говорит он девушке, которую никогда в жизни не видел, подруге* ***двоюродной сестры*** *своего друга’ (из газеты* «Йәшлек»).

В башкирском языке для выражения значений посессивности употребляется аффикс *-лы/-ле*. Например: *Һәр береһе нимәгәлер* ***һәләтле.*** *– ‘Каждый на что-то* ***имеет способности****’. Мәктәптән һуң күптәре уҡыуын юғары һәм махсус уҡыу йорттарында дауам итә,* ***һөнәрле*** *булалар. – ‘После школы многие продолжают обучение в высших и специальных учебных заведениях,* ***приобретают профессии*** *(из газеты* «Йәшлек»). Дейктическое значение 2-го лица выражают имена существительные в функции обращения. Например: ***Фәнирә Фәсхетдин ҡыҙы****, яҙмышығыҙ һәм фольклорсы һөнәре хаҡында һөйләп китегеҙ әле? – ‘****Фанира Фасхитдиновна****, расскажите о своей судьбе и профессии фольклориста?’.* ***Йә улым****, сәйәхәт итеү оҡшанымы? – ‘****Сын****, понравилось путешествовать?’ (из газеты* «Йәшлек»).

Крайнюю периферию представляет синтаксический способ выражения персональности, который предстает как единство различных микрополей: микрополя обобщённо-личности, неопределённо-личности, микрополе безличности.

Тюркологами были даны разные точки зрения о безличных предложениях: Мирза А. Казем-Бек и Н.А. Баскаков в своих трудах писали об отсутствии безличности в тюркских языках. А.Н. Кононов и др. известные ученые выделяют безличные формы желательного наклонения в тюркских языках, функцию которых выполняют страдательные глаголы. В лингвистике башкирского языка К.З. Ахмеров выделил безличные предложения как особый тип односоставных предложений. Безличные предложения выражают желание действующего лица, возможность и невозможность совершения действия [2].

В башкирском языке в качестве сказуемого безличного предложения выступают:

– глаголы 3-го лица страдательного залога с аффиксами: *—н, -ын/ -ен, -он/ -өн; -л, -ыл/ -ел, -ол/ -өл*: Например: *Банкротҡа ҡайтанан ғариза бирегә ваҡыты ике тапҡырға* ***кәметелде*** *– ул биш йыл тәшкил итәсәк. – ‘Срок повторного заявления банкротства* ***сокращен*** *в два раза – он составит пять лет’. Ысынлап та, республикабыҙҙа улар үҙҙәрен ышаныслы һәм кәрәкле итеп тойһон, йәмғиәтебеҙ тормошонда әүҙем ҡатнашһын өсөн күп эш* ***башҡарыла.*** *– ‘Действительно, у нас в республике многое* ***делается*** *для того, чтобы они чувствовали себя уверенно и нужными, активно участвовали в жизни нашего общества’ (из газеты* «Йәшлек»);

– побудительный залог с аффиксами: *-т, -ыт/-ет, -от/-өт;-һәт/-һат; -ар/-әр, -ыр/-ер, -ор/-өр; -тыр/-тер, -тор/-төр; -дыр/-дер, -дор/-дөр; -ҡыр/ -кер, -ҡар/ -кәр; -ҙыр/-ҙер, -ҙор/-ҙөр; -ыҙ/-еҙ; -ғыҙ/-геҙ.* Например: *Эшләйһе эштәрең бар, эшләп* ***бөтөр, бөтөр.*** *– ‘Осталась работа,* ***доделывай, доделывай****’. Иң тәүҙә епте елемгә* ***батырырға.*** *– ‘Сначала* ***окунуть*** *нить в клей’. Уйынсыҡты эшләп бөткәс,* ***киптерегеҙ*** *ҙә, теш таҙартҡыстарын* ***алығыҙ.*** *– ‘Сделав игрушку,* ***высушите*** *и* ***достаньте*** *зубочистки’(из газеты* «Йәшлек»);

– деепричастия на *-п* с вспомогательными глаголами *була/ булмай*. Например. *Бер-береңде* ***яратып****,* ***хөрмәтләп****,* ***ҡәҙер итеп****, ҡайһы бер етешһеҙлектәргә* ***күҙ йомоп****, ә булғанды* ***баһалап****,* ***килешеп*** *йәшәгәндә һаулыҡ та, муллыҡ та* ***була.*** *– ‘Жить в мире,* ***любя, уважая*** *и* ***оберегая*** *друг друга,* ***закрывая*** *глаза на пороки и* ***ценя*** *то, что есть, значит будет здоровье и достаток’ (из газеты* «*Йәшлек*»);

– глаголы желательного наклонения только в 1-м лице с аффиксами *-айым/-әйем* после основ, оканчивающихся на согласный; *-йым/-йем, -йом/-йөм* после основ, заканчивающихся на гласный. Примеры: *Башта ҡурҡытты,* ***йәшермәйем.*** *– ‘Сначала испугался,* ***не буду скрывать****’.* ***Үкенмәйем****, тормошом бик матур булды. – ‘****Не жалею****, жизнь у меня была прекрасная’ (из газеты* «*Йәшлек*»);

– наречия, сопровождаемые глаголом-связкой *булып китте* или без него: *Уҡалыға килгәндең икенсе көнөнә үк дауаханаға эшкә сыҡҡан Гөлнур Зиннур ҡыҙының балалар табибы булып эшләүенә быйыл 16 йыл* ***булып киткән.*** *– ‘В этом году* ***исполнилось*** *16 лет, как после приезда в Уҡалы Гульнур Зиннуровна на следующий же день вышла на работу и проработала в больнице детским врачом’ (из газеты* «*Йәшлек*»).

Обобщенно-личное предложение «выражает действие, адресованное всем лицам, хотя формально и соотнесено со 2-м лицом» [2, с. 437]. В башкирском языке в качестве сказуемого обобщенно-личного предложения выступают:

– глаголы 2-го лица единственного числа изъявительного или условного наклонений. Например: *– Һағынаһыңмы? – тип һорай инең айырылып минән* ***киткәндә.*** *– ‘– Скучаешь? – спросил,* ***уходя*** *от меня’. Ваҡытында* ***ҡараһаң*** *– бал бирә,* ***ҡармаһаң*** *– юҡ – ‘****Если*** *вовремя* ***будешь смотреть*** *– мед даст,* ***если не будешь смотреть*** *– не даст’ (из газеты* «*Йәшлек*»);

– глаголами повелительного наклонения: *Сыҡ та* ***ос****! –* ***Лети****. Ризыҡты, кейемде* ***тәләфләмә****, һуғыш ауыр һәм оҙаҡ буласаҡ. – ‘****Не расточай*** *ни еды, ни одежды, война будет тяжелой и долгой’ (из газеты* «*Йәшлек*»).

В своих трудах Юлдашев А.А. писал, что «неопределённо-личные предложения с намеренно устраненным подлежащим служат для обозначения действия, осуществление которого обобщенно приписывается неопределенным лицам, хотя формально функцию сказуемого неопределенно-личного предложения и выполняет 3-е лицо мн. числа изъявительного и условного наклонений» [2, с. 437]. Например: *Был проблеманы ла махсус хәрби операция башланыу менән* ***бәйләйҙәр.*** *– ‘Эту проблему также* ***связывают*** *с началом специальной военной операции’ (из газеты* «*Йәшлек*»).

К крайней периферии относятся и формы возвратного местоимения *үҙ ‘себя’*: 1-е лицо – *үҙем*, 2-е лицо – *үҙең*, 3-е лицо – *үҙе*, и выражают действие, направленное на самого себя. Например: *Барыһы ла тәрбиәнән килә,* ***үҙенән*** *тора, тип әйтер инем. – ‘Я бы сказал, что все зависит от воспитания, от него* ***самого****’. Улдарымды ла* ***үҙемдең*** *миҫалда тәрбиәләйем. – ‘Своих сыновей тоже воспитываю на* ***своем*** *примере’. Шул ҡортто* ***үҙем*** *ҡараным. –* ***‘Сама*** смотрела пчел*’ (из газеты* «*Йәшлек*»).

Таким образом, изучив средства выражения персональности в башкирском языке, можно сделать вывод, что категория лица предстает как структурно-семантическое явление языковых единиц и выступает как полифункциональная категория. Полевая структура функционального стиля состоит из центра и периферии, которые представлены в определённой последовательности, содержательная структура которых заключается в выражении различных отношений к лицу. Следует отметить, что доминантными средствами выражения персональности являются морфологические и лексико-грамматические средства, находящиеся в ближней периферии. Причиной этого выступает моноцентричность. Личные местоимения в именительном падеже, которые использованы в качестве подлежащего, находятся в центре поля функционально-семантической категории персональности. Лексическое значение их понятийного ядра указывает на лицо говорящее или лицо, к которому обращена речь. В башкирском языке личные местоимения в косвенных падежах и притяжательные местоимения являются основными средствами выражения категории лица, которые указывают на косвенное воздействие, адресата и на принадлежность предмета. Расположены они в промежуточной зоне, между ближней и крайней периферией поля персональности. В крайней периферии расположены синтаксические средства категории лица, которые отражают бессубъектность глагольного действия. Опираясь на языковые факты, полученные результаты и приведенные примеры, следует отметить, что в состав функционально-семантической категории персональности в башкирском языке входят языковые единицы, которые относятся ко всем уровням языка.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. *Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость.* Санкт-Петербург: Наука, 1991.
2. Юлдашев А.А. *Грамматика современного башкирского литературного языка.* Москва: Наука, 1981.
3. Гузев В.Г. *Очерки по теории тюркского словоизменения: имя.* Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1987.
4. Ахмеров К.З. *Синтаксис простого предложения в башкирском языке.* Уфа, 1958.
5. Харабаева В.И. *Функционально-семантическая категория персональности в якутском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Якутск, 2015.

References

1. Bondarko A.V. *Teoriya funkcional'noj grammatiki. Personal'nost'. Zalogovost'.* Sankt-Peterburg: Nauka, 1991.
2. Yuldashev A.A. *Grammatika sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka.* Moskva: Nauka, 1981.
3. Guzev V.G. *Ocherki po teorii tyurkskogo slovoizmeneniya: imya.* Leningrad: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1987.
4. Ahmerov K.Z. *Sintaksis prostogo predlozheniya v bashkirskom yazyke.* Ufa, 1958.
5. Harabaeva V.I. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya personal'nosti v yakutskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Yakutsk, 2015.

Статья поступила в редакцию 30.01.24

УДК 801 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-548-550

Golovina E.V*., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: gol114@yandex.ru*
Seleznyova V.I.*, BA student (Linguistics), Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: vladlenaseleznyova@yandex.ru*

WAYS TO ACHIEVE EQUIVALENCE IN TRANSLATING A POLITICAL INTERVIEW. The article identifies ways to achieve equivalence in the translation of a political interview. The article is based on the classification of translation transformations developed by V.N. Komissarov. The authors clarify that the ways to achieve equivalence at the sentence level is to take it as a unit of analysis. In the course of the study, it is determined that the formality of the conversation, the informational and diplomatic saturation of the original text presupposes the translator to achieve equivalence at the syntactic and lexical levels. Among the main methods of translation, the authors note transcription, transliteration, and calculus of political terms. The translator also uses the neutralization of figurative phrases to comply with the stylistic norms of the journalistic genre of interviews in Russian. Syntactic translation techniques include combining sentences, changing the type of sentence, and grammatical substitutions.

Key words: **translation, equivalence, translation transformation, lexical transformations, grammatical transformations**

Е.В. Головина, *канд. филол. наук, доц., Оренбургский государственный университет, E-mail: Gol114@yandex.ru*
В.И. Селезнева, *бакалавр, Оренбургский государственный университет, E-mail vladlenaseleznyova@yandex.ru*

СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ

Статья посвящена выявлению способов достижения эквивалентности при переводе политического интервью. За основу в статье принимается классификация переводческих трансформаций, разработанная В.Н. Комиссаровым. Авторы уточняют, что проводят анализ способов достижения эквивалентности на уровне предложения, принимая его за единицу анализа. В ходе исследования определено, что формальность беседы, информационная и дипломатическая насыщенность текста оригинала предполагает от переводчика достижения эквивалентности на синтаксическом и лексическом уровнях. Среди основных способов перевода авторы отмечают транскрибирование, транслитерацию, калькирование политических терминов. Также переводчик использует нейтрализацию образных оборотов для соблюдения стилистических норм публицистического жанра интервью на русском языке. Синтаксическими приемами перевода стали объединение предложений, изменение типа предложения, грамматические замены.

Ключевые слова: **перевод, эквивалентность, переводческая трансформация, лексические трансформации, грамматические трансформации**

Актуальность данной статьи обусловлена постоянным исследовательским интересом к изучению способов достижения эквивалентности при переводе различных типов текста. Цель исследования заключается в изучении способов достижения эквивалентности при переводе политического интервью.

Задачи исследования: 1) рассмотреть уровневую классификацию эквивалентности В.Н. Комиссарова; 2) определить материал исследования; 3) выявить, на каких уровнях представленной классификации достигается эквивалентность при переводе интервью; 4) рассмотреть способы перевода, при помощи которых достигается эквивалентность.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые определены способы достижения эквивалентности при переводе политического интервью.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты исследования расширяют научную область переводоведения в вопросах достижения эквивалентности при переводе. Практическая значимость статьи определяется возможностью применять подобный метод исследования в переводе различных типов текста.

Материалом исследования послужил текст интервью Эммануэля Макрона для французского журнала L'Express и его перевод на русский язык.

В процессе исследования акцент сделан на выявлении грамматических и лексических трансформаций, помогающих достичь наибольшей смысловой близости между исходным текстом и переводом.

Вопросам достижения эквивалентности перевода посвящены работы Н.К. Гарбовского, В.Д. Калининой, Л.К. Латышева, Н.В. Шамовой [1–4]. Теоретической базой для сопоставления текстов послужила уровневая классификация В.Н. Комиссарова, различающего 5 уровней эквивалентности, понимаемых как разные степени смысловой общности между исходным и воспроизводимым текстами:

1 – прагматический уровень, при котором при переводе достигается только цель коммуникации, без сохранения исходных образов для описания ситуации, синтаксиса и языковых знаков;

2 – ситуационный уровень, предполагающий сохранение в переводе как цели коммуникации, так и внеязыковой ситуации, но совпадение исходных и воспроизводимых элементов необязательно;

3 – семантический уровень, предполагающий достижение первых двух, однако помимо уровня идентификации ситуации переводчиком сохраняется и сам способ описания ситуации;

4 – синтаксический уровень, заключающийся в сохранении эквивалентности как на прагматическом, ситуационном и семантическом уровнях, так и в возможности охарактеризовать трансформацию теста оригинала как синтаксическую;

5 – лексико-грамматический – уровень языковых знаков. К данному уровню эквивалентности относится перевод предложений, содержащих достижение первых четырех основных частей содержания оригинала [5].

Данная уровневая классификация предполагает, что каждый достижимый уровень при переводе в частности являет собой эквивалентную интерпретацию. То есть предложение, относящееся к первому уровню эквивалентности, и предложение, относящееся к пятому, представляют собой равноценный эквивалентный перевод, однако достижимый разными способами в зависимости от контекста, стиля и жанра текста.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что первый уровень коммуникативной цели в выбранном для анализа интервью встречается нечасто.

После проведенного исследования автором не было выделено такого перевода той или иной реплики, касающегося лишь сохранения подразумевающейся сути вопроса или ответа. Так как интервью является политическим и информационным, содержащим лишь некоторые особенности и элементы интервью-портрета, в рамках его цели такой перевод является невозможным. Вопросы журналиста и ответы Эммануэля Макрона содержат в себе четко сформулированную информацию без лишних образов, а потому соответствует уже другому уровню эквивалентности, вне рамок первого уровня коммуникативной цели. В данном интервью возможно связать языковые единицы исходного и воспроизводимого языков. В качестве доказательства данной точки зрения могут послужить следующие примеры:

L'interrogation à laquelle nous devons répondre est à la fois simple et difficile : qu'est-ce qu'être français ? Elle taraude notre peuple car le doute dont nous parlions s'est installé. Et parce que ce doute s'est nourri de phénomènes qui, comme les migrations, ont créé une forme «d'insécurité culturelle» et qui conduit à se demander ce que signifie être français.

Нам нужно ответить на очень простой и одновременно очень сложный вопрос: что значит быть французом? Он мучит наш народ из-за уже упомянутых сомнений. Сомнения породили явления, которые, как миграция, создали ощущение «культурной незащищенности» и заставляют задуматься о том, что такое быть французом.

При сопоставлении данных отрывков можно сказать, что при переводе достигается цель коммуникации, способ ее описания и признак. Также перевод свидетельствует о переносе большей части синтаксических форм и достижении эквивалентности на уровне лексики, так как сообщение передает ту же эмотивную семантическую составляющую, что и оригинал. Сохраняется структура сложных предложений, исходное фразовое членение.

Второй уровень эквивалентности, подразумевающий сохранение ситуативного признака высказывания и цели коммуникации, также не являлся частотным при соответствии текстов. Некоторые примеры демонстрируют собой изменение синтаксического строения предложения и семантики, но сохранение ситуативного признака. Существует определенная общность содержания в отличие от переводов первого уровня эквивалентности.

Le traumatisme, c'est effectivement le rapport à l'Etat.

Действительно, все упирается в отношение к государству.

Переводчиком используется тот же образ, что и в оригинале, однако меняется синтаксическая, лексическая структура, им также вносится некая эмотивность. Здесь также можно отметить применение трансформации опущения информации, понятия *traumatisme*, что, скорее всего, обусловливается упоминанием данного понятия ранее. Переводчик сокращает текст, чтобы избежать повтора образа. Также была выполнена лексическая замена, оборот *c'est* изменен на неопределенное местоимение *все*.

В данном примере сохраняется ситуация, но не способ ее описания:

Ce phénomène gagne désormais le champ scientifique.

Тем не менее сомнения не обошли стороной и науку.

Суть предложения становится ясной благодаря контексту. Эммануэль Макрон в данной части интервью рассуждает о клевете, недостоверной информации и восприимчивости французов к ярким, волнующим событиям, недоверии народа официальным источникам масс-информации, даже тем, что освещают научные исследования в области пандемии коронавируса. Президент обеспокоен, что люди готовы верить сплетням, а не придерживаться санитарных норм и следовать рекомендациям государства.

В русском языке не используется для передачи негативного значения глагол *завоевывать*, как это было сделано в данной реплике на французском языке. Поэтому переводчик, сохраняя изначальный ситуативный признак, использует выражение *обходить стороной*, грамотно ставя проблему и выражая с помощью данного высказывания сожаление президента по поводу происходящего, что и являлось ситуативной основой оригинала.

Второй и третий уровни эквивалентности подразумевают сохранение прагматической информации. Однако их различие можно определить так: при третьем уровне эквивалентности в оригинале и переводе в основе описания ситуации лежат аналогичные формально-логические отношения, но расположение и взаимосвязь отдельных сем различны.

Cela avait été très mal compris quand j'avais dit que nous étions un peuple de Gaulois réfractaires, mais je m'incluais dans les Gaulois réfractaires !

Мои слова о «строптивых галлах» в свое время были восприняты в штыки, но я отношу к ним и себя самого!

Например, переводчик берет за основу отрицательную коннотацию оборота *cela avait été très mal compris* и заменяет ее идентичной по ситуационному признаку и способу описания конструкцией, изменяя лишь семантический и синтаксический состав предложения. Автором используется фразеологизм *воспринимать в штыки*, являющийся эквивалентным, включающим в себя эмотивную составляющую, а именно – интерпретацию наречия *très – очень*.

Toutes les sociétés contemporaines vivent cette espèce d'horizontalisation de la société…

Все современные общества сталкиваются с такой тенденцией к горизонтальности.

В примере происходит сохранение ситуации, ее признака, но не семантического значения слова. Если в русском языке мы *сталкиваемся* с чем-то, то во французском в данном случае используется форма глагола *vivre*, во французском варианте дословно *общество переживает* некоторую тенденцию к чему-либо. Если в предыдущих типах эквивалентности в переводе сохранялись сведения относительно того, «для чего сообщается содержание оригинала» и «о чем в нем сообщается», то здесь уже передается и «что сообщается в оригинале», т. е. какая сторона описываемой ситуации составляет объект коммуникации.

Трансформации на синтаксическом уровне происходят в данном виде интервью чаще, чем прагматические.

Эквивалентность на синтаксическом уровне достигается с помощью следующих трансформаций:

1. Изменение порядка слов предложений:

L'interrogation à laquelle nous devons répondre est à la fois simple et difficile : qu'est-ce qu'être français ?

Нам нужно ответить на очень простой и одновременно очень сложный вопрос: что значит быть французом?

Выделительная конструкция à laquelle опускается, и из-за этого порядок слов в предложении меняется. В русском предложении он прямой. Также в оригинале и переводе меняется расположение понятия *одновременно – à la fois*.

2. Объединение предложений:

C'est crucial. Car le relativisme délitant tout, il nourrit la défiance et affaiblit, à la fin, la démocratie.

Это чрезвычайно важно, поскольку размывающий все релятивизм питает недоверие и в итоге ослабляет демократию.

Здесь синтаксическая трансформация, выполненная переводчиком, объясняется наличием причинно-следственного союза *car*, и, как результат, два предложения, простое и сложное, преобразуются в одно сложноподчиненное.

3. Членение одного предложения на несколько:

C'est très dangereux, tout le monde parle en permanence mais personne ne débat vraiment.

Это очень опасно. Все постоянно ведут разговор, но никто не ведет настоящей дискуссии.

В данном случае, в отличие от предыдущего, автор не объединяет предложения ввиду отсутствия слова-коннектора. В русском языке бессоюзное предложение звучало бы не так эмоционально, и акцент на *опасности* явления не был бы так очевиден. В русском языке для привлечения внимания читателя порой важно создавать короткие простые предложения. Жанр интервью обязывает переводчика обращать на это внимание, ведь тексты такого вида ориентированы на массового читателя.

4. Синтаксическое уподобление зачастую встречается в интервью, включающим в себя политическую информацию. Многие предложения переводятся дословно с использованием одинаковых синтаксических конструкций во избежание излишней эмоциональности или недостаточной информативности и детальности.

5. Грамматическая замена:

а) замена частей речи

Je ne vais pas me faire le commentateur.

Не стану комментировать это явление.

Конструкция faire + nom во французском языке, демонстрирующая, что одно лицо испытывает на себе роль другого, преобразуется переводчиком в иную эквивалентную конструкцию. Употребление существительного *комментатор* в данном случае неприемлемо и не соответствовало бы стилю интервью, поэтому здесь конструкция упрощается, существительное-дополнение становится глаголом-подлежащим, опускается подлежащее, и за основу берется безличная конструкция, что также свидетельствует о замене типа предложения. Цель коммуникации достигнута, потому данный перевод предложения можно считать эквивалентным.

Ça s'entrechoque, c'est émotion contre émotion.

Это столкновение одних эмоций с другими.

Глагол в этом примере перевода заменяется существительным, а также изменяется тип предложения, со сложного на простое. Данную трансформацию можно объяснить желанием переводчика избежать повтора местоимения *это* при переводе двух конструкций данного предложения *ça + infinitif* и *c'est*;

б) замена членов предложения:

Vous mentionnez les réseaux sociaux, mais il existe aussi une responsabilité médiatique.

Вы говорите о социальных сетях, но ответственность лежит и на СМИ.

Во французском варианте грамматической основой во второй части сложного предложения является безличная конструкция *il existe*, в то время как в русском языке переводчик трансформирует предложение так, что дополнение *résponsabilité* становится подлежащим, а изначальная безличная конструкция им опускается.

Mais dans la plupart des sociétés occidentales, nous assistons à une forme de primat de la victime.

Как бы то ни было, в большинстве западных обществ наблюдается примат жертвы.

Перевод в данном случае отличается порядком членов предложения. Активная грамматическая конструкция *nous assistons* заменяется на пассивную *наблюдается*. Это связано с тем, что французский язык изобилует такими глаголами полуслужебной функции, как например, глагол *assister*. В данном переводе он не является полнозначной лексической единицей, а представляет собой строевой элемент словосочетания.

в) замена типа предложения:

C'est vous qui le dites.

Вы сами это упомянули.

В данном случае достигнут 4-й уровень эквивалентности – синтаксический. Переводчик заменяет синтаксическую выделительную конструкцию на эквивалентный оборот в русском языке. Однако при этом тип предложения меняется со сложноподчиненного на простое.

Ввиду формальности интервью и наличия определенных рамок и критериев перевода политического текста при переводе в большинстве предложений достигается пятый – лексический – уровень (уровень языковых знаков) эквивалентности.

При сопоставлении перевода с оригиналом наблюдается передача элементов смыслового содержания отдельных лексических единиц, их денотативного и сигнификативного значения. Переводчиком совершаются различные лексические трансформации с целью достижения эквивалентности семантических значений слов и передачи стилистических приемов при переводе интервью.

1. Транскрипция и транслитерация:

François Mitterrand – Франсуа Миттеран

Obscurantisme – обскурантизм

Relativisme – релятивизм

Consensus – консенсус

Primat – примат

2. Калькирование:

matrice commune – общая матрица

idéologie qu'est l'islamisme radical – идеология радикального исламизма

В данном случае наблюдается использование переводчиком калькирования при передаче универсальных терминов. В контексте политического интервью важно не допустить замену одного понятия другим. Важно создать осмысленную лексическую единицу в переводимом тексте, в данном случае адекватный политический термин.

3. Нейтрализация:

richesse inouïe – невероятное богатство.

La France naît de la langue – Франция сформирована языком.

Становится ясно, что Эммануэль Макрон хочет выразить данной фразой идею о том, как исторически развивалась страна. Государство не может *родиться*, согласно лексическим нормам русского языка. Поэтому в данном случае грамматическая конструкция предложения меняется с активной на пассивную, а глагол заменяется нейтральным эквивалентом:

Les élus locaux dénoncent les manques ou les faiblesses de l'Etat. – Местные чиновники указывают на пробелы и слабости государства.

Семантика глагола *dénoncer* носит в себе признак негативной коннотации, упрека, обвинения. В контексте речь идет о том, что, когда государство испытывает трудности, официальным лицам свойственно обвинять государственный аппарат, но при этом не решать саму проблему и не брать ответственность на себя. Однако в русском языке глагол заменяется на более нейтральный *указывать*, потому что политические интервью на русском языке являются менее эмоциональными и более официальными.

При анализе текстов перевода и оригинала с помощью уровневой эквивалентности В.Н. Комиссарова было определено, что переводчиком соблюдается официальный стиль политического интервью, и текст на воспроизводимом языке имеет тот же эффект на читателя, что и исходный текст. Перевод каждого предложения можно назвать эквивалентным на определенном из пяти уровней.

Первый уровень эквивалентности достигается во всех предложениях данного интервью, то есть переводчиком сохраняется та часть информации, в которой заключается цель коммуникации. Редки те случаи, когда переводчик ограничивается лишь данной эмотивной составляющей текста. Текст политического интервью отличается наличием реальных или прямых логических связей между сообщениями в оригинале и переводе, подобным ситуационным признаком и возможностью связать синтаксис и лексическую организацию исходного и воспроизводимого текстов.

Подобный вывод сделан и при определении достижений второго и третьего уровней эквивалентности, уровня идентификации ситуации и способа ее описания. В большинстве случаев эквивалентность не ограничивалась прагматическим уровнем, переводчику удалось описать трансформации как синтаксические, объяснить интерпретацию семантическим перефразированием и сохранить лексическую организацию, чтобы добиться более близкого совпадения текстов.

При сопоставлении предложений определено, что переводчиком достигается в основном эквивалентность на четвертом и пятом уровнях, то есть синтаксическом и лексическом. Ввиду стилевой специфики политического интервью и его информационной направленности, представляющей собой обмен фактами и событиями между автором и респондентом, им достигается в большинстве случаев эквивалентность на пятом, лексическом уровне.

Библиографический список

1. Гарбовский Н.К. *Теория перевода*. Москва: МГУ, 2007.
2. Калинина В.Д. *Теория и практика перевода*. Курс лекций: учебное пособие. Москва: РУДН, 2008.
3. Латышев Л.К. *Курс перевода: (Эквивалентность перевода и способы ее достижения)*. Москва: Международные отношения, 1981.
4. Шамова Н.В. Разграничение понятий «эквивалентность» и «адекватность» в переводе. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005; № 2: 171–180.
5. Комиссаров В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты):* учебник для студентов институтов и факультетов иностранных языков Москва: Альянс, 2013.

References

1. Garbovskij N.K. *Teoriya perevoda*. Moskva: MGU, 2007.
2. Kalinina V.D. *Teoriya i praktika perevoda*. Kurs lekcij: uchebnoe posobie. Moskva: RUDN, 2008.
3. Latyshev L.K. *Kurs perevoda: (`Ekvivalentnost' perevoda i sposoby ee dostizheniya)*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1981.
4. Shamova N.V. Razgranichenie ponyatij «`ekvivalentnost'» i «adekvatnost'» v perevode. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2005; № 2: 171-180.
5. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty):* uchebnik dlya studentov institutov i fakul'tetov inostrannyh yazykov Moskva: Al'yans, 2013.

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 882:82.015(571.63) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-551-555

***Kirillova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples of the Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

FOLK-POETIC FOUNDATIONS OF PARTISAN CREATIVITY: GENRE FORMS IN FAR EASTERN POETRY DURING THE CIVIL WAR AND INTERVENTION. The paper represents the first part of a large study undertaken, devoted to the analysis of one of the directions of poetry of 1917–1922 in the Far East of Russia – civilian lyrics. The history of the development of literature in the region undoubtedly expressed the general patterns of the literary process of that time. But, expressing general patterns, this process here was specific, peculiar. It proceeded in the conditions of a fierce war and prolonged foreign intervention, on the basis of the assimilation of Russian classics and contrary to the dogmas of "regionalism". The ideological and thematic content of poetry during the revolution, civil war and intervention in the work is presented through an analysis of its genre and style diversity. It is considered on the example of the work of Konstantin Leontyevich Rosly (1898, village Peretino, Primorsky Territory – 1926, Ust-Olyutorka, Kamchatka). According to the recollections of eyewitnesses of that time, the popularity of the Far Eastern poet and commander, who is traditionally ranked among the representatives of partisan poetry, among the population of Primorye was extraordinary. The researcher comes to the conclusion that the genre variety of civilian poetry of those years is represented by slogans, agitations, appeals, military-historical, marching, patriotic songs. The analysis of the creative searches and experiments of K.L. Rosly complements this palette with the following genres: poems with elements of the tale, folk songs, chants, expectations, elegies, ditties, hymns, small satires, appeals, letters, wailing songs, obituary songs, requiems, ballads, etc. In this article, it became possible to consider only a number of the listed genre forms.

Key words: **genres of Far Eastern poetry, poetry of period of Civil war and intervention, partisan poets, K. Rosly**

***Е.О. Кириллова,** канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, E-mail: sevia@rambler.ru*

НАРОДНО-ПОЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАРТИЗАНСКОГО ТВОРЧЕСТВА: ЖАНРОВЫЕ ФОРМЫ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОЙ ПОЭЗИИ ПЕРИОДА ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ И ИНТЕРВЕНЦИИ

Содержательно статья представляет вторую часть предпринятого авторского исследования, посвящённого анализу одного из направлений поэзии 1917–1922 гг. на Дальнем Востоке России – гражданской лирике. История развития литературы в регионе, несомненно, выражала общие закономерности литературного процесса того времени. Вместе с тем этот процесс здесь был специфичен, своеобразен. Он протекал в условиях ожесточенной войны и длительной иностранной интервенции на основе усвоения русской классики и вопреки догмам «областничества». Идейно-тематическое содержание поэзии периода революции, Гражданской войны и интервенции в работе представлено через анализ её жанрово-стилевого разнообразия, которое, в свою очередь, рассмотрено на примере творчества Константина Леонтьевича Рослого (1898, с. Перетино, Приморский край – 1926, Усть-Олюторка, Камчатка). По воспоминаниям очевидцев того времени, популярность дальневосточного поэта и командира, которого традиционно причисляют к представителям партизанской поэзии, среди населения Приморья была необыкновенной. Приходим к выводу, что жанровое многообразие гражданской поэзии тех лет было представлено лозунговыми стихами, агитками, призывами, военно-историческими, походно-маршевыми, патриотическими песнями. Анализ творческих поисков и экспериментов К.Л. Рослого дополняет эту палитру следующими жанрами: стихи с элементами сказа, народные песни, запевы, ожидания, элегии, частушки, гимны, небольшие сатиры, воззвания, письма-послания, песни-плачи, песни-некрологи, побывальщины, реквиемы, баллады и др. Особое внимание уделено сюжетной поэме. В данной статье стало возможным рассмотреть лишь ряд перечисленных жанровых форм.

Ключевые слова: **жанры дальневосточной поэзии, поэзия периода Гражданской войны и интервенции, поэты-партизаны, К. Рослый**

Актуальность работы обусловлена анализом жанрово-стилевой и идейно-тематической наполненности гражданственной поэзии, сформировавшейся и бытовавшей на российском Дальнем Востоке в 1917–1922 гг. Целью данной статьи заявлено выявление системы духовных ценностей в период гражданской войны в регионе. Делается это на примере творчества коренного жителя нынешнего Приморского края поэта К.Л. Рослого. Объектом исследования послужили немногочисленные тексты поэта-партизана, большинство из которых сохранились лишь в дальневосточной периодике (газеты, журналы, альманахи), а также в рукописных журналах семьи Матвеевых (родственников партизана). Предметом – в широком смысле – стало изучение народно-поэтической, фольклорной основы творчества дальневосточного поэта и тех закономерностей, которые лежали в основе художественного мира автора.

Достижение поставленной цели потребовало решения нескольких задач. 1. Обратиться к фольклорным истокам творчества К. Рослого, принципам создания народной лирической песни, поэтической напевности стиха, приёмам стилизаций. 2. Проанализировать сюжетные поэмы, основанные на побывальщине, отметить их особенности и своеобразие. 3. Обозначить нравственную основу каторжной темы в произведениях автора.

Научная новизна определяется введением в исследовательский оборот нового или забытого поэтического материала, знаковых для дальневосточной литературы поэтических имён. Материалом анализа в широком смысле явились публикации общественно-литературного характера в общедемократической прессе, революционной, либеральной и интервентской печати. Привлекаются материалы фондов Государственного архива Приморского края (ГАПК), Государственного архива Хабаровского края (ГАХК), Российского государственного исторического архива Дальнего Востока (РГИА ДВ).

Работа представляет собой историко-литературное исследование с элементами междисциплинарного подхода. Основными методами стали биографический, традиционный описательный, сравнительно-исторический, типологический. Теоретико-методологическую основу составили концепции разных исследователей. Особенно необходимо отметить большую работу, проделанную в середине XX века советским литературоведом В.Г. Пузырёвым, который впервые рассмотрел творчество наиболее известных представителей партизанского направления в дальневосточной поэзии [1, с. 201–247]. Обнаружить упоминание имени поэта К. Рослого можно в работах, посвящённых развитию и становлению советской литературы в Сибири и на Дальнем Востоке России. В числе таких региональных исследователей укажем В.П. Трушкина [2], Н.Е. Дворниченко [3], литератора и коллекционера А.В. Ревоненко [4].

В настоящее время полученные выводы могут активизироваться простимулированным анализом как феномена Гражданской войны в России в целом, так и специфике её бытования в регионах в частности. В дальневосточном крае берётся во внимание наличие на тот исторический период таких сложных общественно-политических и социокультурных условий, как революция, масштабная иностранная интервенция, белоэмиграция, средоточие творческой интеллигенции, фронтирность, ориентализм, межкультурные и межэтнические взаимодействия в литературе и др. В настоящее время обращение к периоду Гражданской войне и темам, тесно связанным с этим трагическим периодом истории, крайне перспективно. Особенно это касается вопросов постановки и актуализации традиционных духовных ценностей. Видится возможным применение результатов исследования в преподавании учебных дисциплин регионального блока. Практическая значимость работы связана с осмыслением духовных ценностей русского народа и положительного опыта их трансляции в военное время. Как справедливо отмечает Т.В. Краюшкина, осмысление известных сюжетов, мотивов и образов в соответствии с новыми запросами общества, а также активное внедрение в фольклорный фонд образцов нового словесного искусства стало тем механизмом, который способствовал закреплению в массовом сознании обновлённой системы духовно-нравственных ценностей [5; 6].

Дальневосточные архивы хранят немногочисленные из сохранившихся произведений поэта дальневосточных партизан, активного участника и героя Гражданской войны, одного из организаторов советской власти в Приморье, военкома 4-го Сучанского партотряда Приморья Константина Леонтьевича Рослого (1898–1926). Попытки обращения к жанрово-стилевому своеобразию творчества К.Л. Рослого, его некоторым стихам и песням уже были предприняты в предыдущих статьях [7, с. 150–177]. В тех работах нами рассматривалась биография автора, привлекались редкие воспоминания его соратников и друзей, обнаруженные на страницах дальневосточных газет, дружеские, а впоследствии и родственные связи с известной на Дальнем Востоке семьёй Матвеевых и её главы – Николая Петровича Матвеева-Амурского. Анализировалось исключение К. Рослого из Владивостокской мужской гимназии им. М.В. Сибирцевой за революционные стихи, рассматривалась его дальнейшая партизанская деятельность и конспиративная работа. Частично исследовались ранние стихи будущего поэта-командира, в которых он поднимал социально-политические темы, в большинстве

своём это были произведения, пронизанные мотивами несправедливости и угнетения.

Дальневосточный литературовед А.П. Георгиевский, одним из первых обратившийся к поэзии К. Рослого, в своём очерке «Искорки таланта: Заметки о поэтическом творчестве местного поэта К. Рослого» в ежемесячном журнале Дальневосточного краевого отделения народного образования «На культурном фронте», выходившем в 1928 году, отмечал, что по жанру К. Рослый был несомненный лирик. «Мелкие лирические произведения – песни, элегии, небольшие сатиры, гневные и возмущённые, – основные формы начинающего поэта [8, с. 89].

Любовная тема начинает звучать уже в ранних стихах поэта: «Весна» (1915), «Экспромт» (1915), «Песня» (1915). Чуть ли не большая часть стихов К. Рослого оказалась записанной поэтом «на память» в альбом девушки: «Не уймусь я думать думушки / О тебе, моей красавице, / Если б знала ты да ведала, / Как живётся с ними весело / С той поры, как я узнал тебя, / Не уходит с неба солнышко; / Шумный пир да только радости / Ночь сменили беспросветную» [1, с. 217]. «Эта тема разрастается в целый ряд песен, “запевов”, “ожиданий”, в которых юный поэт отдаёт дань своему разгоревшемуся чувству. Искренностью, кольцовской задушевностью и какой-то особенной нравственной чистотой, свойственной особенно людям, живущим простой жизнью, близкой к природе, что так согласно гармонизирует с крестьянским мировоззрение К.Л. Рослого, веет от всех этих стихов» [8, с. 88]. Хорошо зная Костю, будучи свидетелем частого пребывания юноши в матвеевском доме, контактов с его домочадчами, Н.Н. Матвеев-Бодрый, один из сыновей Николая Петровича, уточняет и личные детали из жизни будущего партизанского вожака. Он говорит об обстоятельствах появления подобной лирики: «В стихотворении “Ночь на устье р. Сучан” Костя воспевает девушку, которая в будущем, пока неясном и загадочном, должна взволновать его сердце… Немало строк написано им об этих чистых чувствах <…> в альбом девушки <…> это была Мария, младшая дочь Николая Петровича и Марии Даниловны. Рослый называл её невестой, когда сама “невеста”, только что перестав играть в куклы, ещё была далека от понимания сложных лирических чувств в человеческих отношениях. Шатеночка, быстроглазая, живая и весёлая, Маруся говорила без умолку, заразительно смеялась, легко вступала в разговор со старшими. Жизнь била в ней через край» [9, с. 130]. В дальнейшем Мария станет женой поэта.

В предыдущих работах уже отмечалось, что в своём творчестве большинство партизанских поэтов, в том числе и К. Рослый, опирались на глубокие фольклорные истоки, песенность; для такой поэзии были характерны элементы стилизации, стремление говорить «под народную речь». У дальневосточного поэта основой для подобных поисков и экспериментов становились с любовью описываемые сёла среди гор сурового Сучана, неторопливые рассказы стариков на завалинках околицы, немудрящие забавы деревенских девушек и парней. С другой стороны, во многих своих проявлениях это была поэзия, идущая от традиций революционно-народнической лирики XIX века, и будущий поэт-партизан её активно усваивал.

Развивая первую мысль, отметим, что К. Рослый не только активно использует лирическую, обрядово-календарную поэзию, бытовавшую среди крестьян, как, например, в стихотворении «Золото дорожное» [7, с. 150–177]. Обращается поэт и к народной лирической песне. Примечательно в этом смысле произведение «Непонятый», по жанру представляющее небольшую сюжетную поэму или рассказ о несчастной любви. Думается, что этот текст, как и некоторые другие сохранившиеся на сегодняшний день лишь в архиве произведения К. Рослого, уместно привести значительными фрагментами.

Так, в этой поэме в духе народно-крестьянского повествования автор обращается к теме неразделённой любви молодого бедного парня Тихона к девушке-красавице: «Что ты, сердце, грусти полное, / Не даёшь никак заснуть? / Мает что-то непонятное, / И болит, и ноет грудь. / Сбились мысли, перепутались, / Запропал я, захирел, / А давно ли первый с удалью / И гулял, и песни пел? / Что за немочь приключилася? / Стал не по плечу кафтан, / Белый свет в очах туманится, / Не в пиру, а словно пьян» [10, с. 9]. На страницах владивостокского журнала «Приамурский кооператор» за 1917 год рословский герой – крестьянский поэт-песенник – продолжает раскрывать причины своих страданий, горестных сомнений и невесёлых дум: «Очи чёрные, опасные / Улыбнулися не раз… / Загляделся, знать, не вовремя, / Повстречал не в добрый час. / С толку сбили, отуманили. / Что начать, как жить теперь? / Трудно выйти в глубь таёжную, / Не идёт на травлю зверь» [10, с. 9]. Дальнейшее разворачивание сюжета включает случайную встречу Тихона с милой и разговор, ставший роковым. Эта беседа позволяет парню выговориться, признаться в своих искренних чувствах: «Ой, ты, участь безотрадная! / Эх, да вот она идёт! / Повстречались: “Здравствуй, милая, / Далеко ли Бог несёт? / Ишь, ведь пава ненаглядная, / Разрядилась хоть куда. / Сразу видно: зорьку ясную / Не измаяла нужда. / Слово есть к тебе, красавица, / Разгадай-ка да пойми, / Отчего пришлись так по сердцу / Очи жгучие твои. / Ведь как взглянуть – праздник – праздником, / Всё изменится как раз / И глядишь – не налюбуешься, / День покажется за час. / А как нет тебя – тошнёхонько, / Мочи нет, хоть в гроб ложись. / Камень на сердце навалится, / Сердце ноет, жисть не в жисть. / Так скажи-ка ты, мудрёная, / Растолкуй-ка, что со мной? / Может, есть такое снадобье, / Чтоб помочь беде лихой? / Что спешишь? Куда торопишься? / Дай хоть вволю поглядеть”» [10, с. 10].

Однако выстраиваемый диалог между парнем и его возлюбленной оканчивается отказом девушки, горделивым и надменным. Мотивировка в духе того времена – явное социальное неравенство. Партия их невозможна: и по происхождению, и по материальному достатку: «“Полно сказки-то рассказывать, / Соловьём-то вешним петь. / Что ты, Тихон, аль пригрезилось? / Шутишь что ли ты со мной? / Береги ты эти присказки, / Береги их для другой. / Не с ума ли тебя спятило, / Ишь, чего ты захотел. / Для того ли меня батюшка / В соболь ласковый одел”» [10, с. 10]. Девушка жёстко и даже жестоко отвечает влюблённому в неё простолюдину. Надменность красавицы-павы и произошедший разговор душевно меняют парня-гармониста. Её холодность и издёвки «ломают» Тихона, подталкивают на страшное решение: «“Не заглядывай, счастливица, / Не раскидывай умом: / Не ровен час – хвастать нечего / Лихо нажитым добром”. / И побрёл, поник головушкой / И кудрями не тряхнул, / Только слышно было девице: / Тяжело не раз вздохнул. / За село глухой околицей / Путь-дорогу он держал. / Оглянулась, что-то молвила, / Только парень не слыхал…» [10, с. 10].

Отвергнутый и непонятый, Тихон ищет свою смерть в тайге и находит – в поединке с лесным властителем: «Нет, не слышно разудалого. / Девки тужат о былом, / Опустела хатка малая / На отшибе за селом. / О вечер гармонь-задорница / Не заводит хоровод; / Всех, что холодом обвеяло, / Призадумался народ» [10, с. 10]. Односельчане, потеряв своего разудалого парня-гармониста, начинают волноваться и предвидеть нехорошее: «Где ты, что с тобой, детинушка, / Не медведь ли придушил? / Страшновато, вещь понятная, / Да ведь парень этим мил. / Вот и в колокол ударили, – / Поп-Владыка разрешил. / Всем селом весь лес встревожили, / Чтобы леший отпустил» [10, с. 10]. Как хорошо заметно, приближенность к народной речи в своём произведении К. Рослый подчёркивает закономерным использованием устаревшей деревенской лексики, в том числе бытовой и охотничье-промысловой: тароватый, сырой бор, детинушка, кручина, околица, зорька, хатка, буйна головушка, разудалый, рогатина. Просторечные слова вроде «задорницы», «загагайкали», «захирел», «приключилася», «улыбнулися», «сталося», «тохнёшенько», «жисть», «не слыхал», «с ума спятило», «бесшабашный» и др. работают на усиление этого эффекта. Привлечение же в текст высокой, торжественной лексики задаёт тон произведению, подчёркивает значимость человеческого чувства, любовного отношения Тихона к своей избраннице: пава, очи, молвил.

Находят бесшабашного детинушку деревенские жители далеко от жилья, в глухой тайге, где властвуют звери: «И пошли, и загагайкали, / Вёрст с десяток отошли / Да случайно только к вечеру / Запропавшего нашли. / Под оврагом он с дубиною / Весь истерзанный лежал, / И медведь с разбитым черепом / Тут же кровью истекал. / Без рогатины, как видится, / На косматого набрёл, / И медведь, так право, на диво, / А далёко не ушел. / Эх, ты, удаль бесшабашная, / Что ты сделал над собой? / С чем ты выйти-то отважился? / С кем держал неравный бой?» [10, с. 11].

Однако и девушка-красавица после трагических событий не обретает счастья. Пренебрегшая страстной, искренней любовью Тихона, она становится как будто обречённой, её будто сглазили и отговорили от земных радостей. После смерти Тихона печаль и тоска точат её душу, она отказывается выходить замуж за других, сохнет и страдает. И в конечном счёте её исход предначертан, очевиден: «Что же сталося с красавицей? / Закручинилась совсем: / Сторонилась всех да пряталась, / Не вела бесед ни с кем; / Были свахи тароватые, – / Всем отказывал отец, / И молились, что ни делали, / Нет, не сжалился Творец» [10, с. 11]. Парень погибает сам, но и лишает жизненной силы свою возлюбленную. Будто бы сбываются чёрные предсказания и проклятия, за которые его покарал Господь. Возможно, смерть Тихона была неслучайной, предписанной свыше – за колдовство и наведение порчи, о чём читатель узнаёт и над чем задумывается уже в самом финале: «Знать, сбылись слова детинушки… / Не колдун ли парень был? / Не затем ли буйну голову / Во сыром бору сложил?» [10, с. 11]. Такими словами завершается поэма дальневосточного автора.

Часто в лучших своих образцах партизанская поэзия опиралась на фольклор того времени, не только на частушку и песню, пословицу и поговорку, но и на песню-плач, а также рассказ, побывальщину. Второе представляет собой быль или устный народный рассказ о действительном происшествии, случившемся, пережитом. В таком стиле, на наш взгляд, создана миниатюрная поэма К. Рослого «Неотпетый». Как и «Непонятый», поэма «Неотпетый» повествует о несчастной любви. На наш взгляд, эти два произведения можно рассматривать как своеобразную авторскую дилогию, почерпнутую из реальной, окружавшей поэта жизни: «“Ну, прости, прощай, красавица, / В дальний путь благослови, / Не кручинься же, печальница, / Да смотри – не разлюби. / На чужой ли на сторонушке / Я казной поражусь, / Лишь здоровья бы Ерёмушке, / А что знаю – потружусь! / Ну, не плачь, уймись же, лапушка, / Полно, золотце, рыдать: / Неравно узнает матушка, / Брось же сердце надрывать!” / Так за той ли, за долиною / При дороге столбовой / Расставался с Катериною / Парень раннею порой. / Ещё раз с тоской кручинною / Её обнял, крепко сжал / И, как песней соловьиною, / Верной клятвой утешал. / И пошёл сторонкой дальнею / От родных своих полей / Добывать фату венчальную / Для красавицы своей» [11, с. 6–7].

Герои этой рассказанной истории – юноша и девушка, которые живут в одной среде, в отличие от героев первой поэмы, молодые люди социально равны, но их браку препятствуют нужда и лишения. У Катерины нет приданого. Невозможность быть вместе для влюблённых обусловлена установленными в те времена жёсткими порядками. Отправившегося в город заработать на свадьбу и «фату венчальную» крестьянина-бедняка по возвращении ждёт горькая но-

вость – его возлюбленная от нужды и горя умирает в цвете лет. Невеста не дожидаётся своего жениха: «Вот осталась одинокая / Под берёзой вековой: / Трудно дышит грудь высокая, / Тяжело душе больной. / Долго, долго безутешная / Вдаль глядела меж полей… / Постояла бы сердечная / Да нет времячка у ней. / Иссушили слёзы бедную, / Что-то жжёт её, томит, / Часто в ноченьку беззвёздную / От тяжёлых дум не спит: / То ей гроб, то саван грезится, / То в объятьях вновь она. / Не поймёт, никак не верится… / Что за причта? Чем больна?» [11, с. 7]. Точно воспроизводятся К. Рослым в произведении особенности любовных песен: текст не отделяется от напева, образы природы сопровождают героя и его трагическую неудавшуюся любовь («песнь соловьиная», «ноченька беззвёздная», «дол широкий», берёзонька придорожная» и т. д.). Развиваются мотивы разлуки с милым, уезжающим в «дальний путь», тяжёлой девичьей думы и работы на «неприманчивой полосыньке», потускневшего колечка, как знака, предвещающего беду. Преобладает трёхударный стих [1, с. 216]. «Бьёт, колышет грудь сердечушко, / Сердце ноет и болит, / Потускнело и колечушко – / Прежним жаром не горит. / Полоса ль моя, полосынька, / Не приманчив твой наряд! / Приосеклась с горя косынька, / Коса русая до пят; / Серп из рук усталых валится, – / Сон ли снится, – не поймёт. / Что-то думает, печалится, / Вдаль глядит, кого-то ждёт» [11, с. 7–8].

Перед смертью Катерина получает письмо от милого с рассказами о его городском житье-бытье. Несмотря на сложности и тяготы («чашу горя полную выпил»), жених всё-таки смог заработать и скопить денег, купить обручальные кольца: «С той поры, с разлуки памятной / Девять месяцев прошло. / Вдруг письмо из Белокаменной / Ей в предсмертный час пришло. / Между ласками с поклонами / Про житьё своё писал; / Как там чай всегда с лимонами / Люди пьют, а он видал; / Что и кольца обручальные / Два серебряных купил, / И на свечи на венчальные / Посберёг, посолотил; / Как с краями чашу полную – / Чашу горя выпил он; / Как нередко в ночь безмолвную / Не берёт в раздумье сон» [11, с. 7–8]. Нетрудно заметить, что подобные побывальщины, как удивительные и колоритные рассказы, основанные на реальных событиях, отображают живую русскую простонародную речь.

С образом жениха в произведении связаны мотивы тоски, горести на чужбине, парень скучает и мечтает побыстрее обнять свою Катюшу, «с лаской в очи заглянуть»: «Как при встрече к сердцу верному / Он прижмёт её опять; / Как тоскливо ему бедному / На чужбине горевать. / Не пришлось сердечком бедному / Близ Катюши отдохнуть, / Всё поведать неизменному / С лаской в очи заглянуть» [11, с. 8]. Однако судьба распоряжается иначе, его невеста Катюша «в цвете лет, что воск растаяла – / Богу душу отдала, / Не поведав горя лютого, / С тайной грустью в гроб сошла» [11, с. 8].

В «Неотпетом» К. Рослый строго следует структуре лирической песни: описываются прощание парня с «любушкой-сударушкой», сторонка дальняя и безнадежные поиски счастья, смерть любимой, а затем и «добра молодца» возле её могилы. Участь крестьянского парня, вернувшегося в деревню с деньгами и надеждами, но не заставшего в живых свою Катерину, печальна. Он накладывает на себя руки, совершает смертный грех – самоубийство. Этот факт и задаёт трагический тон, даёт название всей поэме – неотпетый: «Воротился. Всех сторонится, / На красавиц не глядит, / А бывало – всем поклонится, / Всех словечком наградит. / Хороводов не заваживал, / Всё грустил да горевал, / На могилку часто хаживал, / Где высокий крест стоял. / Нет, тоска не унимается! / Тяжело без друга жить. / Парень сохнет, парень мается / И не может позабыть. / Вот в беду его вмешалася / При дороге при большой / Та берёза, где расталася / Катя прошлою весной. / Где немало слёз украдкою / При разлуке пролила, / Где не раз с надеждой сладкою / Друга милого ждала» [11, с. 8–9].

Хорошо известно, что в православной традиции, когда умирает верующий человек, его необходимо отпеть. Отпевание является одним из важных обрядов погребения и заботы о спасении души. Оно напутствует усопшую душу на переход в мир иной. Свершаемым заупокойным богослужебным чином Церковь провожает в вечную жизнь преставившегося от временного жития своего члена, молитвенно ходатайствуя о нём, испрашивая у Бога прощения его грехов и дарования ему упокоения в Небесном Царстве [12]. Вот и по установленным традициям правилам рословского самоубийцу не отпевают и хоронят отдельно, не на общем кладбище или погосте, а в стороне: «В тот же день, в Николу вешнего / Сняли парня из петли / И без проводов, как грешного, / В поле дальнее свезли. / Между двух дорог под ивами, / Где залёг широкий дол, / На просторе между нивами / Он приют себе нашёл» [11, с. 8–9]. Отпевание является ритуалом, который помогает душе человека пройти через мытарства и искушения, обрести дорогу к Богу. Считается, что если умершего не отпеть, то его душа не найдёт успокоения, будет блуждать и беспокоить живущих. Вот и душа неотпетого крестьянского парня из поэмы К. Рослого обречена, согласно традиционным религиозным представлениям, она не получит блаженства и не сможет воскреснуть.

Особенно резонансным в годы революции и начавшейся Гражданской войны стало стихотворение К. Рослого «Варнак». Впервые произведение опубликовал владивостокский журнал «Великий океан» за 1917 год, в пору редакторства там В. Матвеева-Марта. Вернувшись из столицы на Дальний Восток, известный поэт-футурист Венедикт Март уже в 1917 году во Владивостоке редактирует журнал «Глашатай», а в октябре 1917 ввиду отъезда редактора журнала «Приамурский кооператор» В.И. Закандина выпуск и этого журнала был возложен на Марта. В 1917–1919 гг. вместе с отцом Николаем Петровичем Матвеевым-Амурским и братом Николаем Матвеевым-Бодрым Венедикт Николаевич становится одним из редакторов журнала «Великий океан».

Надо полагать, что стихотворение «Варнак» сразу поставило молодого поэта К. Рослого в ряд с лучшими литераторами Владивостока того времени. «Партизаны рассказывали, что на привалах между боями они просили юношу почитать стихи, и тогда Костя из красного кисета извлекал щепотку махорки, закуривал и декламировал “Варнака”. Все, затаив дыхание, слушали» [13]. Приведём ещё ряд воспоминаний о чтении поэтом-партизаном поэтических произведений. «Написанная им (К. Рослым – *Е.К.*) “Ода о партизанах” не раз с затаённым вниманием прослушивалась в его неподражаемой декламации. Читал вдохновенно, с большим чувством», – писали Н. Ильюхов и М. Титов в своей книге «Партизанское движение в Приморье. 1918–1920» [14, с. 90]. Ещё один бывший партизан, Иван Петрович Самусенко, вспоминал следующее: «Последняя моя встреча с Костей Рослым была зимой 1921 г. в партизанской зимовке на речушке восточнее села Фроловки, в живописном нагромождении отрогов Сихотэ-Алиньского перевала. Нас было человек пятнадцать. Здесь находились партизанские командиры и политработники Солоненко, Серов, Романов, Забора и другие. Горячо обсуждалась неудача партизанского наступления под деревней Николаевкой. У всех было подавленное настроение. Далеко за полночь мы попросили Костю Рослого прочитать “Двенадцать” Александра Блока. Он знал массу стихов наизусть и читал их охотно. После “Двенадцати” Костя читал свои стихи с не меньшим вдохновением» [15].

Устаревшим словом «варнак» в XIX–XX вв. в уральских и сибирских областях именовали каторжанина или острожника, беглого каторжника, беглого заключённого. Споря о происхождении слова, предполагают, что слово «варнак» может происходить от существовавшего в былое время обычая клеймить разбойников, преступников, убийц, воров буквами «ВРНК». *Расшифровка с*трашных букв означала следующее: «Вор Разбойник Наказан Кнутом». Этой версии происхождения слова «варнак», например, придерживается историк и публицист И. Подшивалов в книге «Анархия в Сибири» [16]. Поскольку позорная отметина «ВРНК» становилась пожизненным клеймом, то беглых преступников было легко обнаружить. Варнакам было очень трудно прожить в суровых условиях тайги, поэтому путь их всегда проходил рядом с деревнями, посёлками, где они совершали разбойные нападения. Чтобы обезопасить себя и свести к минимуму грабежи, жители деревень каждый вечер клали на специально прибитую к дому деревянную полку ломоть хлеба. Тем самым, пробираясь ночью, беглый преступник мог беспрепятственно утолить постоянно мучавший его голод. В *третьем номере журнала «*Уральский следопыт» *за 1960 год в разделе «Следопыты сообщают» обнаруживается заметка Х. Колина, который приводит слова одной местной старухи с объяснениями, кто такие варнаки*: «Раньше беглых так называли, которые с каторги али с уфалейских заводов бежали по нашим михайловским лесам. На людях им показываться не след: стражники живо изловят. Так они по ночам шли. Ну, и варначили. Брали, что под руку попадёт. Сперва, конечно, еду, какая ни на есть. Мать сказывала, раньше-то у ворот приступочек ладили, полочку вроде. К ночи на неё хлеб клали, картошку, луковку, соли щепотку. Для варнаков. Варнак тоже человек. Может, и не виноват совсем. Были такие-то: ни за что ни про что в Сибирь закатывали их. Бежит варнак домой. А там жена, ребятишки мал мала меньше голодные. Кто его в дороге накормит, кто пожалеет? А жалел его простой деревенский народ. Это слово – памятник тяжёлого прошлого, след гнусного насилия над человеком» [17, *с.* 29*]*.

Стихотворение К. Рослого «Варнак», написанное во Владивостоке в 1917 году, тоже сюжетное, оно было навеяно фактом, взятым непосредственно из действительности. Лирический герой в дороге встречается с изможденным оборванным стариком-бродягой. Присели в тени под дубком, и тут началась исповедь старика. Он поведал, что от нужды пошёл в город на заработки. В пути встретился с полупьяной артелью, та затеяла драку с ним. Сильный деревенский парень не дал себя в обиду. За это угодил на каторгу.

Отметим, что в хабаровскую Антологию поэзии Дальнего Востока (1967) стихотворение «Варнак» вошло в сокращённом виде и с некоторыми ошибками, поэтому используем возможность привести полный авторский текст, скопированный из журнала «Великий океан». Конволюты журнала хранятся во Владивостоке в фондах Государственного архива Приморского края. «Не присесть ли нам? Эк, я умаялся, / Хорошо под дубом отдохнуть! / Эх ты, старость, измятая, горькая! / Стал не в силу и шуточный путь. / Вот и сели, – так будет способнее. / Глянь-ка: рожь-то зелёная, льны! / Да, давно уж, давно из-за каторги / Не видал я родной стороны. / “Расскажи, не обидься нескромностью, / Как попал ты на каторгу, дед. / За Любашу иль ночь придорожную, / За угар ли хмельной?” – “«Э-эх, нет… / Не красавицы жизнь обездолили, / Отродясь в кабаке не бывал. / В непроглядную ночь молчаливую / При дороге с ножом не стоял. / Всё наследство – лишь сила отцовская / Довела до тюремных цепей / И прошла моя жизнь одинокая / Вдалеке, в стороне от людей. / И случись же такая оказия: / Шёл я в город дорогой большой. / Вдруг навстречу артель полупьяная, / И затеяла драку со мной”» [18, с. 10–11].

К. Рослый рисует образ беглого ссыльного. Принято считать, что тема политкаторжан всегда волновала молодого дальневосточного поэта. Костя неоднократно сам видел беглецов с сахалинской каторги, которых отец прятал в родном доме. «Леонтий Артёмович Рослый скрывал многих из них от преследований либо у себя в хате, либо далеко в горах, где он специально для этого даже построил зимовье. Костя сердцем сжился с этой темой, с образом каторжанина, и поэтому стихотворение “Варнак” написано с большим настроением» [15]. «Не

любил я просить да упрашивать, / Кулаком-то грозить да пугать, / А давай полегоньку, как водится, / То того, то другого щелкать… / Вижу: дело то плохо не чувствуют, / Обступили, готовы убить. / Так и метят, и ладят, анафемы, / По виску да под сердце хватить. / Что ж, подумал, ведь дело-то правое. / Эх, была, не была, проучу! / Скинул шапку, армяк, приосанился / И гляжу я на них, и молчу. / Вдруг по шее дубиной заехали, / Не стерпел я, рванулся вперёд / И давай же лупить да накладывать, / И кричу им: "Держись же, народ!" / Разошёлся да всласть не натешился: / Слышу – выстрел и руку щемит, / Повернулся, как двинул в едалово! / Глянул – пристав! Упал и кричит. / Вот тогда-то я только очухался, / Вижу тройку, узнал ямщика… / Из руки-то хоть пулю и вынули, / Да не гнётся и сохнет рука. / Насчитали немало убитыми, / Да за них-то Господь бы простил, / Так зачем, вишь, его благородию / Зубы вышиб да нос своротил! / Схоронили живьём – постарался. / В понадземном гробу под замком. / Там и сгнил бы, угрюмым кандальщиком, / Окрещённый цепным варнаком» [18, с. 11].

Дальневосточный автор обращается к суровой действительности тех времён. Многие из тех, кто томился в царских казематах, не дождались освобождения. «Далеко не все из тех, что вышли на волю, могли вздохнуть полной грудью, долгие годы неволи обокрали жизнь, надломили душу. Так случилось и с рословским Варнаком» [9, с. 135]. «Да заплакала дверь заповедная, / Распахнулась в вольготные дни, / Засмеялася воля победная: / "Выходи, от цепей отдохни!" / Но куда я, батрак изувеченный, / Но кому я теперь покажусь?! / Христа ради? Нет, трудно… Не вымолвить… / На тяжёлый же труд не гожусь. / Всю повыпили кровь неспокойную / Каторжанский майдан да тоска, / Извели силу-мощь неуёмную / Рудники, да кнуты, да тайга» [18, с. 11].

По нашему мнению, повлиять на написание подобного произведения молодого поэта могло подтолкнуть не только увиденное и прочувствованное в своей семье – Рослых. Весьма существенно учитывать и идеи главы семьи Матвеевых – Николая Петровича, который оказал значительное влияние на революционно настроенного юношу. Человек весьма прогрессивных взглядов, Николай Петрович Матвеев-Амурский принимал у себя в доме многих передовых представителей русской интеллигенции, революционеров и эмигрантов. В конце XIX – начале XX веков его дом во Владивостоке по адресу – Абрековская, 9 был в буквальном смысле одним из культурных центров города. Здесь бывали ссыльные и политкаторжане, бунтари и народовольцы, сосланные за неблагонадёжность или вернувшиеся с сахалинской каторги и осевшие во Владивостоке. Среди таких бывших политкаторжан и ссыльнопоселенцев обнаруживаются хорошо известные имена: Л.Я. Штернберг, Г.В. Госткевич, Б.О. Пилсудский, Н.В. Кирилов, В.А. Поссе, шлиссельбуржцы Н.А. Морозов и Л.А. Волкенштейн, отец Д. Хармса И.П. Ювачёв (Миролюбов) [19, с. 170–180]. Бывшие заключённые в гостях у известного общественного деятеля Владивостока были обычным явлением. По свидетельству писателя Павла Далецкого, в доме Матвеевых на Абрековской «скрывались многие революционеры, жившие по подпольным паспортам» [20, с. 2]. В своём очерке 1959 года автор романа «На сопках Маньчжурии» указывает, что во время интервенции у Н.Н. Матвеева-Амурского находили тайный приют участники Гражданской войны на Дальнем Востоке, борцы за советскую власть: двоюродный брат писателя А. Фадеева Всеволод Сибирцев, член Приморского областного совета крестьянских депутатов, член Владивостокского комитета Партии социалистов-революционеров, член РКП(б) и участник установления советской власти на Чукотке Михаил Мандриков. Оба бежали из концлагеря. «В доме Матвеева-Амурского была большевистская явка» [20, с. 2].

Чрезвычайно популярной в самом начале 1920-х гг. становится «Партизанская песня», принадлежащая перу К. Рослого. Песня прославилась под более известным названием – «В стране под Ольгою гонимой (По Сучанскому району)» (1919/1922). По замечанию А.П. Георгиевского, текст этой песни появился в 1922 году как переделка из старой песни [21, с. 92]. Пелась она на мотив «Шумел, горел» [22; 23, с. 25–26]. Героическое начало в произведении соединялось с подлинным трагизмом. Песня рассказывает о гибели простой крестьянской семьи от рук японских интервентов: «В стране, под Ольгою гонимой / Жила родная там семья, / Отец мой, пахарь, был любимый, / Работал вместе с ним и я. / Японцев злое ополченье / Напало вдруг на нас кругом, / Огонь пожрал наше селенье, / И всё живое замерло…» [21, с. 92; 22, с. 242–243]. На наш взгляд, и само это произведение, и история его создания заслуживают особого разговора.

Весной 1920 года К. Рослый был направлен в Шкотово, где его застал японский переворот, произошедший во Владивостоке в ночь с 4 на 5 апреля 1920 года. С этого момента начинается второй этап партизанской борьбы на Дальнем Востоке, и большая роль в борьбе с интервентами принадлежала молодёжи. В 1920 году поэт вступает в члены РКП(б), становится одним из первых организаторов комсомола на Сучане. И.П. Самусенко вспоминал: «Сдержан, скромен. Глаза синие, умные. Говорит бархатистым басом. С первого же знакомства Костя располагает к себе» [9, с. 138]. Несмотря на то, что «не было в Партизанской долине деревни, где бы ни знали К. Рослого; везде его называли тепло и ласково – Костя» [15], все попытки выследить или поймать партизанского вожака не имели успеха. «Интервенты и белогвардейцы устраивали за ним охоту, хотели заполучить его живым, а потом публично, зверски расправиться. Японцы обещали за его голову много-много иен...» [9, с. 149]. Соратник Кости, бывший крестьянин Поликарп Колесников, вспоминает: «4–5 апреля в 1920 г. я вместе с Константином был в Шкотово в жутком плену. Немало партизан было убито и ранено. Костя иногда коротал часы, забравшись куда-нибудь в угол, и на коленках на обрезках бумаги писал стихи. Японцы усиленно искали партизанского поэта. За выдачу его обещали большие деньги» [13]. Во время пыток во Владивостокской тюрьме Поликарпа Колесникова били, и офицер шумел: «Ты, стервец, держишь связь с Рослым». Бывший партизан С. Дубоделов, тоже побывавший в плену в Шкотово, рассказывает, что белогвардейский полковник заявил, обращаясь к партизанам, что тот, кто выдаст Рослого, будет на воле. Но партизаны упорно молчали и не выдали своего поэта [13].

Добавим, что в 1921 году К. Рослый был избран ответственным секретарём районного комитета РКСМ и назначен военкомом в один из отрядов, который громил каппелевцев, стоявших в селе Владимиро-Александровском. В крае ещё продолжается Гражданская война, а Константин Леонтьевич во второй половине 1922 года в должности помощника уполномоченного облнарревкома по Сучанскому району налаживает административные и хозяйственные организации. Н.Н. Матвеев-Бодрый в очерке, посвящённом другу и родственнику, также отмечал: «Поборник широкого просвещения народных масс, он проявлял немало забот о восстановлении школ в районах, хлопотал о денежных суммах на их ремонт, регулировал и сам производил выдачу зарплаты учителям, содействовал их скорейшей демобилизации из партизанских отрядов» [9, с. 151]. 24 августа 1922 года Ольгинская районная избирательная комиссия по выборам в народное собрание ДВР извещала, что сучанцы избрали К. Рослого членом Народного собрания ДВР.

Таким образом, на примере сохранившихся до наших дней произведений К. Рослого можно сделать вывод, что жанровые поиски поэта и партизанского вожака, с одной стороны, конечно, отразили дух времени. Несмотря на идеологичность некоторых произведений, нельзя не согласиться с авторами «Истории русской литературы Сибири», что «революционная поэзии тех лет – замечательный исторический памятник эпохи, созданный самим народом. Она сыграла огромную роль в становлении советской поэзии, в рождении литературы социалистического реализма» [24, с. 33].

Идейно-стилевое наполнение поэзии коренного приморца К. Рослого было обусловлено рамками общепринятых задач создания искусства нового мира, когда тяжёлое время и жестокие события требовали духовной мобилизации, максимального проявления гражданской активности, служения стране и людям, защиты земляков. Поэт и командир, как и многие его соратники, жил, работал, писал во благо становления и укрепления советской власти у берегов Тихого океана. Глубокая фольклорная основа поэзии К. Рослого, усиленная народно-революционной тенденцией, лиричность и напевность его стиха сочетались с обличением социальной несправедливости общества, которые порождали гнёт, нужду, неравенство людей. Патриот своей страны, отдавший силы и жизнь за прекрасное будущее Родины, он хотел видеть её счастливой.

Закономерно в связи с вышесказанным сделать промежуточный вывод, что рассмотренные в предыдущих статьях поэтические жанры в творчестве К. Рослого и охарактеризованный в данной статье жанр сюжетной поэмы, а также мотивы и образы в реализации каторжной темы выводят дальневосточного автора за рамки региональной литературы в большую русскую поэзию.

Библиографический список

1. Пузырёв В.Г. Партизанские поэты Дальнего Востока. *Учёные записки Мелекесского государственного педагогического института.* Мелекесс, 1963; Т. III: 201–247.
2. Трушкин В.П. *Из пламени и света. Гражданская война и литература Сибири*. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1976.
3. Дворниченко Н.Е. *Вчера и сегодня забайкальской литературы: статьи, очерки, портреты.* Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1982.
4. Ревоненко А.В. *Трубачи на заре. Партизанская поэзия периода Гражданской войны на Дальнем Востоке (1917–1922)*. Хабаровск: Хабаровское книжное издательство, 1972.
5. Краюшкина Т.В. *Песенный фольклор Сибири и Дальнего Востока периода Гражданской войны: сквозь призму традиционных и новых ценностей:* монография. Владивосток: ИИАЭ ДВО РАН, 2022.
6. Краюшкина Т.В. К вопросу об эволюции духовных ценностей в период Гражданской войны (на примере ценностей красного движения в песенном фольклоре Сибири и Дальнего Востока). *Известия Восточного института*. 2023; Т. 57, № 1: 72–83.
7. Кириллова Е.О. Поэт Сучанской долины К. Рослый: дальневосточная поэзия на службе новой идеологии. *Россия и АТР*. 2023; № 4: 150–177.
8. Георгиевский А.П. Искорки таланта: заметки о поэтическом творчестве местного поэта К. Рослого. На *культурном фронте:* ежемесячный журнал Дальневосточного краевого отделения народного образования. Хабаровск; Владивосток: Книжное дело, 1928; № 8: 87–90.
9. Матвеев-Бодрый Н.Н. Поэт-партизан Костя Рослый. *Тихий океан: литературно-художественный альманах*. Владивосток, 1959; № 1 (25): 125–162.
10. Рослый К.Л. Непонятый. *Приамурский кооператор:* двухнедельный журнал, специальное издание Союза Приамурских кооперативов. Владивосток, 1917; № 10: 9–11. Государственный архив Приморского края (ГАПК). Здесь и далее при цитировании текстов (в том числе поэтических произведений), взятых со страниц дальневосточных газет и журналов, которые хранятся в архивах, сохраняются орфография и пунктуация источника.

11. Рослый К.Л. Неотпетый. *Приамурский кооператор:* двухнедельный журнал, специвльное издание Союза Приамурских кооперативов. 1917; № 11: 6–9. Государственный архив Приморского края (ГАПК).
12. Отпевание. *Азбука веры*: портал. Available at: https://azbyka.ru/otpevanie
13. *Организация исследовательской деятельности учащихся по краеведению» на примере темы «Гражданская война в Приморье»»:* материалы семинара. Составители Н.Н. Котова, Л.В. Жандарова. Available at: https://psihdocs.ru/seminara-organizaciya-issledovateleskoj-deyatelenosti-uchashih.html
14. Ильюхов Н., Титов М. *Партизанское движение в Приморье. 1918–1920*. Ленинград: Прибой, 1928 (Типо-лит. «Вестник Ленинградского Облисполкома»).
15. Котенок П., Шиманский И. Поэт-партизан (очерк). *Находкинский рабочий*. Находка, 1988; № 119–121; 126–127.
16. Подшивалов И.Ю. *Анархия в Сибири*: сборник статей. Москва: Common place, 2015.
17. *Колин Х.* Следопыты сообщают. Страшные буквы. *Уральский следопыт*. 1960; № 3: 29. Available at: https://uralstalker.com/uarch/us/1960/03/28/
18. Рослый К.Л. Варнак. *Великий океан:* ежемесячный общественно-экономический кооперативный журнал, изд. Союзом Приамурских кооперативов. (Бывший «Приамурский кооператор»). Владивосток, 1917; № 1–12: 10–11. Государственный архив Приморского края (ГАПК).
19. Кириллова Е.О. «Переночуем во Владивостоке – одном из дивных тупиков Руси»: вклад семьи Матвеевых в формировании культуры Тихоокеанской России. *Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации*: статьи участников VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2016: 170–180.
20. Далецкий П. Листки из блокнота. I. Дом на Абрекской. *Красное знамя*. Владивосток, 1959; 18 декабря: 2.
21. Георгиевский А.П. *Русские на Дальнем Востоке. Фольклорно-диалектологический очерк. Владивосток*: Дальневосточный государственный университет, 1929; Выпуск 4*: Фольклор Приморья.*
22. *Героическая поэзия Гражданской войны в Сибири.* Составитель Л.Е. Элиасов. Новосибирск: Наука, 1982.
23. Рослый К.Л. В стране под Ольгою гонимой. *На рубеже:* дальневосточный литературно-художественный и общественно-политический альманах. Хабаровск. 1936; № 4: 25–26.
24. Постнов Ю.С., Трушкин В.П., Элиасов Л.Е. и др. Литературная жизнь в годы Гражданской войны. *История русской литературы Сибири*: в 2 т. Новосибирск, 1974; Т. 2, Выпуск 1: 19–73.

References

1. Puzyrev V.G. Partizanskie po`ety Dal'nego Vostoka. *Uchenye zapiski Melekesskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta.* Melekess, 1963; T. III: 201-247.
2. Trushkin V.P. *Iz plameni i sveta. Grazhdanskaya vojna i literatura Sibiri*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1976.
3. Dvornichenko N.E. *Vchera i segodnya zabajkal'skoj literatury: stat'i, ocherki, portrety*. Irkutsk: Vostochno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1982.
4. Revonenko A.V. *Trubachi na zare. Partizanskaya po`eziya perioda Grazhdanskoj vojny na Dal'nem Vostoke (1917-1922)*. Habarovsk: Habarovskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1972.
5. Krayushkina T.V. *Pesennyj fol'klor Sibiri i Dal'nego Vostoka perioda Grazhdanskoj vojny: skvoz' prizmu tradicionnyh i novyh cennostej:* monografiya. Vladivostok: IIA`E DVO RAN, 2022.
6. Krayushkina T.V. K voprosu ob `evolyucii duhovnyh cennostej v period Grazhdanskoj vojny (na primere cennostej krasnogo dvizheniya v pesennom fol'klore Sibiri i Dal'nego Vostoka). *Izvestiya Vostochnogo instituta*. 2023; T. 57, № 1: 72-83.
7. Kirillova E.O. Po`et Suchanskoj doliny K. Roslyj: dal'nevostochnaya po`eziya na sluzhbe novoj ideologii. *Rossiya i ATR*. 2023; № 4: 150-177.
8. Georgievskij A.P. Iskorki talanta: zametki o po`eticheskom tvorchestve mestnogo po`eta K. Roslogo. Na *kul'turnom fronte:* ezhemesyachnyj zhurnal Dal'nevostochnogo kraevogo otdeleniya narodnogo obrazovaniya. Habarovsk; Vladivostok: Knizhnoe delo, 1928; № 8: 87-90.
9. Matveev-Bodryj N.N. Po`et-partizan Kostya Roslyj. *Tihij okean: literaturno-hudozhestvennyj al'manah*. Vladivostok, 1959; № 1 (25): 125-162.
10. Roslyj K.L. Neponyatyj. *Priamurskij kooperator:* dvuhnedel'nyj zhurnal, special'noe izdanie Soyuza Priamurskih kooperativov. Vladivostok, 1917; № 10: 9-11. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya (GAPK). Zdes' i dalee pri citirovanii tekstov (v tom chisle po`eticheskih proizvedenij), vzyatyh so stranic dal'nevostochnyh gazet i zhurnalov, kotorye hranyatsya v arhivah, sohranyayutsya orfografiya i punktuaciya istochnika.
11. Roslyj K.L. Neotpetyj. *Priamurskij kooperator:* dvuhnedel'nyj zhurnal, specivl'noe izdanie Soyuza Priamurskih kooperativov. 1917; № 11: 6-9. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya (GAPK).
12. Otpevanie. *Azbuka very*: portal. Available at: ttps://azbyka.ru/otpevanie
13. *Organizaciya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya po kraevedeniyu» na primere temy «Grazhdanskaya vojna v Primor'e»»:* materialy seminara. Sostaviteli N.N. Kotova, L.V. Zhandarova. Available at: https://psihdocs.ru/seminara-organizaciya-issledovateleskoj-deyatelenosti-uchashih.html
14. Il'yuhov N., Titov M. *Partizanskoe dvizhenie v Primor'e. 1918-1920*. Leningrad: Priboj, 1928 (Tipo-lit. «Vestnik Leningradskogo Oblispolkoma»).
15. Kotenok P., Shimanskij I. Po`et-partizan (ocherk). *Nahodkinskij rabochij*. Nahodka, 1988; № 119-121; 126-127.
16. Podshivalov I.Yu. *Anarhiya v Sibiri*: sbornik statej. Moskva: Common place, 2015.
17. Kolin X. Sledopyty soobschayut. Strashnye bukvy. *Ural'skij sledopyt*. 1960; № 3: 29. Available at: https://uralstalker.com/uarch/us/1960/03/28/
18. Roslyj K.L. Varnak. *Velikij okean:* ezhemesyachnyj obschestvenno-`ekonomicheskij kooperativnyj zhurnal, izd. Soyuzom Priamurskih kooperativov. (Byvshij «Priamurskij kooperator»). Vladivostok, 1917; № 1-12: 10-11. Gosudarstvennyj arhiv Primorskogo kraya (GAPK).
19. Kirillova E.O. «Perenochuem vo Vladivostoke – odnom iz divnyh tupikov Rusi»: vklad sem'i Matveevyh v formirovanii kul'tury Tihookeanskoj Rossii. *Literatura i kul'tura Dal'nego Vostoka, Sibiri i Vostochnogo zarubezh'ya. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*: stat'i uchastnikov VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2016: 170-180.
20. Daleckij P. Listki iz bloknota. I. Dom na Abrekskoj. *Krasnoe znamya*. Vladivostok, 1959; 18 dekabrya: 2.
21. Georgievskij A.P. *Russkie na Dal'nem Vostoke. Fol'klorno-dialektologicheskij ocherk.* Vladivostok: Dal'nevostochnyj gosudarstvennyj universitet, 1929; Vypusk 4*:* Fol'klor Primor'ya.
22. *Geroicheskaya po`eziya Grazhdanskoj vojny v Sibiri.* Sostavitel' L.E. `Eliasov. Novosibirsk: Nauka, 1982.
23. Roslyj K.L. V strane pod Ol'goyu gonimoj. *Na rubezhe:* dal'nevostochnyj literaturno-hudozhestvennyj i obschestvenno-politicheskij al'manah. Habarovsk. 1936; № 4: 25-26.
24. Postnov Yu.S., Trushkin V.P., `Eliasov L.E. i dr. Literaturnaya zhizn' v gody Grazhdanskoj vojny. *Istoriya russkoj literatury Sibiri*: v 2 t. Novosibirsk, 1974; T. 2, Vypusk 1: 19-73.

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 82.0 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-555-558

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
Larina N.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow University n.a. A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru*

COLOR PAINTING AS A PEACE MODELING DEVICE IN THE PROSE OF F. SOLOGUB. Visualization is an important world-modeling technique in the prose of the symbolist writer F. Sologub. The subject of the study is the methods of lexical objectification of the author's picture of the world in the story "The Old House", in which the abundance of color vocabulary indicates its important semantic load. The relevance of the study lies in addressing the problem of world modeling in the prose of F. Sologub. The authors focus on colors that represent the system of characters, spatio-temporal organization and the motivic paradigm of the work. The research is based on methods of language sampling, semantic and linguostylistic analysis, comparison and description of language units, systematization and generalization. The conclusions substantiate that the system of lexical means, particularly, nominal, verbal and adverbial lexemes, act as markers of the author's model of the world. The materials of the article can find practical application in university courses on philological and linguistic analysis of text, stylistics, and Russian literature of the first third of the twentieth century.

Key words: **visualization, picture of the world, lexical objectification**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
Н.А. Ларина, *д-р филол. наук, доц., Московский университет имени А.С. Грибоедова, E-mail: larina-n-a@mail.ru*

ЦВЕТОПИСЬ КАК МИРОМОДЕЛИРУЮЩИЙ ПРИЕМ В ПРОЗЕ Ф. СОЛОГУБА

Визуализация является важным миромоделирующим приемом в прозе писателя-символиста Ф. Сологуба. Обилие цветовой лексики свидетельствует о её важной семантической нагрузке. Колоративы, обозначая слова, называющие цвет, образуют в языке достаточно большую группу, а в художественной литературе представляют функционально значимое явление. Авторы акцентируют внимание на цветообозначениях, репрезентирующих систему персона-

жей, пространственно-временную организацию и мотивную парадигму произведения. В выводах обосновано, что система лексических средств, в частности именные, глагольные и наречные лексемы, выступает маркерами авторской модели мира. Материалы статьи могут найти практическое применение в вузовских курсах филологического и лингвистического анализа текста, стилистики, русской литературы первой трети XX века.

Ключевые слова: **визуализация, картина мира, лексическая объективация**

Ф. Сологуб – один из крупнейших представителей символистов «первого призыва», фигура загадочная и противоречивая, по справедливой оценке критиков, в литературе Серебряного века. Писатель, для которого «действительность призрачна и призраки действительны» [1, с. 133], вошёл в литературу «со своей программой преобразования несовершенной действительности в мир добра и гармонии» [2, с. 7]. Он заявил о себе: «Я – Бог таинственного мира» [3, с. 444], и начал творить свою Вселенную на страницах произведений как малой, так и романной прозы (напомним, что задуманная им тетралогия так и называется «Творимая легенда»). Отсюда вполне закономерно возникает вопрос: каков же он, мир, созданный на страницах произведений Ф. Сологуба? Если говорить общо, то мир Ф. Сологуба – это «двоемирие, но двоемирие особого рода. Сологубовский мир распадается на «кошмар окружающей действительности» и сокровенный мир», сигналы из которого доходят до нашей обыденности в виде неясных проблесков: снов, «волнений мечты», «надежд внутренней неспокойности» … И одну из центральных доминант этого мира образует идейно-художественная оппозиция «жизнь – смерть»» [4, с. 156].

Рассказ «Старый дом» не является в этом смысле исключением, хотя, в отличие от большинства произведений писателя, наполнен буйством красок. Отметим, что цвето-символическая система, которая сложилась в русской культуре, выполняет, по мнению исследователей, три основные функции: коммуникативную, символическую и эстетическую [5]. В нашей статье основное внимание будет уделено символической функции цвета, поскольку, как известно, функционирование любого культурного объекта как символа возможно при сложившейся в обществе традиции о приписывании знаку какого-либо определенного смысла. В этом контексте Ю.М. Лотман справедливо считал, что восприятие, понимание и интерпретация художественного знака в первую очередь определяются его символическим значением [6].

Наш исследовательский интерес связан с принципами структурирования, а главное – визуализацией картины мира, созданной писателем на страницах произведения. Таким образом, цель статьи состоит в выявлении методом сплошной языковой выборки цветовой лексики, объективирующей структурно-содержательные категории авторской картины мира, среди которых мы рассмотрим систему персонажей, пространственно-временную организацию и мотивную парадигму, и исследование их с точки зрения семантики, морфолого-синтаксической квалификации и особенностей стилистического функционирования. Обращение к исследованию приемов языковой объективации авторской модели мира в прозе Ф. Сологуба определяет актуальность нашей работы. Новизна предпринятого исследования заключается в изучении средств лексической репрезентации миромоделирующего приема цветописи в рассказе Ф. Сологуба «Старый дом» в тесной связи с авторским миропониманием и концептуальными построениями, а также с поэтикой символизма, которая, как известно, уделяла семантике цвета особо пристальное внимание. Практическая значимость исследования состоит в возможности использовать его результаты в вузовских курсах текстологии, филологического и лингвистического анализа текста, стилистики, русской литературы первой трети XX века. Объектом нашего научного интереса является авторское миромоделирование в рассказе Ф. Сологуба «Старый дом». Предмет исследования составляет цветопись как прием объективации авторской картины мира в прозе Ф. Сологуба.

Как известно, в основе модели мира в культуре лежит целый ряд универсальных концептов и констант…, к числу которых относятся «пространство, время, количество (измерение) и т. д.» [7, с. 15]. Таким образом, «при одинаковом наборе универсальных констант в каждой культуре они наполняются своим оригинальным содержанием, отражающим менталитет и национальную специфику народа, а в творчестве отдельного писателя они получают индивидуально-авторское осмысление, в частности в совокупности лексических средств репрезентации в художественном тексте» [8, с. 425].

Цветопись объективирует авторскую картину мира, отображающую «знания автора об объективной реальности, которые детерминированы намерениями и установками автора, его творческим замыслом, мировоззрением, концептуальными основами литературно-художественного произведения, ценностными и другими ориентирами» [9, с. 96]. Безусловно, использование цветообозначений напрямую связано с эстетикой символизма, к старшему поколению которого и принадлежал писатель. В прозе Ф. Сологуба «хронотоп, пространство и цветопись … выступают взаимосвязанными художественными константами поэтики… «Мотивированность данных категорий осуществляется за счет образного содержания целого, в пределах которого приобретается их смысловая значимость, способность к смысловой трансформации, присвоению новых эмоциональных и ассоциативных оттенков значений. Отражая соотношение разных сторон художественного текста, время, пространство и цвет являют собой архитектонический каркас произведения» [10, с. 25].

Что касается рассказа «Старый дом», в его тексте присутствуют как цвета спектра, так и ахроматические цвета. Их количество невелико (антонимичные белый – черный, а также красный, желтый, зеленый, синий и серый), однако обилие их оттенков и переходов красок, порой исключительно неожиданных, поражает и поневоле завораживает, семантически углубляя восприятие художественного образа. В анализируемом нами рассказе наблюдается «замена бурно развивающегося действия развернутыми описаниями человеческих сиюминутных переживаний окружающего мира» [11], что в итоге и определяет особенности авторской цветописи.

В центре авторского внимания находится описание фрагмента жизни трех героинь, чью жизнь Ф. Сологуб метафорически сравнивает с качелями, движение которых взад-вперед ассоциативно соответствует времени суток.

Основным стилистическим приемом построения текста является антитеза, которая реализуется и в цветописи. В рассказе цветообозначения репрезентируют и природный, и вещный мир (т. е. пространственно-временную организацию модели мира), систему персонажей (внешность и одежду), а также абстрактные понятия (развивая центральные мотивы, в частности смерти, тоски, борьбы и др.). Все обозначенные содержательные категории структурируют авторскую картину мира. Наиболее частотными цветами являются красный (71), белый (67), черный (45) и их оттенки, палитра которых широка и семантически многопланова.

Исходя из количества словоупотреблений центральное место в авторской цветописи занимает красный цвет, традиционно ассоциирующийся в русской культуре с огнем и кровью, и его оттенки (71): *красный, ярко-красный, кирпично-красный* (15) – *алый, бледно-алый* (15) – *кровавый* (1)– *багровый* (4) – *пламенный* (9) – *малиновый* (1) – *розовый, бледно-розовый* (20) – *румяный* (4) – *темно-бурый* (1) – *багряный* (1). Семантика красного цвета раскрывается в первом словарном значении «цвета крови» [12, с. 260]. Она подчеркнуто амбивалентна: с одной стороны, кровь символизирует жизнь и наслаждение ею (*алые губы, краснеет лицо, ноги порозовелые, розовеющие стопы* [13] и др.), а с другой – это символ опасности и даже смерти (*пламенные круги глаз, затаились глубокие пламенники*). Автор прибегает к цветообозначениям разной частеречной принадлежности: чаще всего это имена прилагательные, на втором месте стоит глагол и глагольные формы причастия, затем – имена существительные и отдельные наречия. Наиболее активно красный цвет используется в описании внешности персонажей: лицо – *краснеет, румяное, побагровеет* [13]*;* губы – *алые, напряженно-алые, румяные, малиновые* [13]*;* глаза – *пламенные, пламенники* [13]*;* ноги – *кирпично-красные, порозовелые* [13]*;* стопы – *покрасневшие, розовеющие* [13]*;* улыбка – *напряженно-алая, розовая* [13]. Реже он встречается в описании одежды героев. Единичные словоупотребления насчитывают простые и сложные колоративы: юбка – *ярко-красная, розовая, розовая* кофточка [13].

Важную роль красный цвет играет в описании природного мира, объективируя образы солнца-Дракона, зари, цветов: солнце – *красное, пламенное, багровое* [13]*;* заря – *бледно-алая, ало-полыхающая, розовая, полыхает кровавым* [13]: цветы – маки *алые;* розы *алые, алели;* лепестки шиповника *бледно-розовые* [13]. Колоративы с семой красного цвета сочетаются с абстрактными понятиями, номинирующими эмоциональное состояние героев (радость – *алая*, тоска – *пламенная* [13]), а также с существительным «душа» – *алая, пламенная, алая, как раскаленный ярко уголь* [13], соответственно объективируя мотивы тоски и души. Крайне редко красный цвет характеризует предметы интерьера: *красные* – занавески, крыша *(темно-бурая)* [13].

Красный цвет в рассказе, как уже было замечено выше, семантически двупланов: с одной стороны, он несет в себе позитивный, положительный заряд (наиболее последовательно это представлено в изображении мира природы, где горение *красного солнца* переходит в мягкие нежные оттенки *бледно-алой зари, бледно-розовые лепестки цветов*. Однако мотив тревожности не чужд и пейзажу. Как мы знаем, согласно философским взглядам Ф. Сологуба, солнце (Змий, как называет его писатель в романе «Навьи чары») несет в себе опасность, зло, отсюда и частое сравнение его Драконом: *пламенные стрелы злого Дракона* (авторские эпитеты акцентируют исходящую от него опасность для мира людей, именно с его образом связан мотив гибели) и заря (она *бледно-алая, но полыхает смехом кровавым*) в тревожном ожидании пожара грядущих перемен, революции и войны (этими настроениями пронизана атмосфера эпохи. Вспомним Д.С. Мережковского и его «Грядущий Хам»; проникнутую эсхатологическими мотивами блоковскую поэму «Возмездие» [14, с. 298]).

С другой стороны, сема «цвета крови», как уже было отмечено выше, реализует мотив тревожного ожидания, опасности, борьбы, который преимущественно реализуется в портретных описаниях Бори (увлекшегося социалистическими идеями и казненного) и его сестры: *пламенный круг их взоров; пламенный … взор; пламенными кругами глаз; затаились глубокие пламенники* (глаз). Эта сема реализуется в описаниях глаз, являющихся, как известно, зеркалом души, выражением юношеского максимализма и бескомпромиссной веры в идеалы справедливости.

С красным цветом в описаниях часто соседствует *черный* (45), который реализуется в двух словарных значениях: «цвета сажи, угля» [12, с. 765] и «*перен.* мрачный, безотрадный, тяжелый» [12, с. 765]. Его палитра представлена всего двумя (по сравнению с другими цветами) оттенками: *иссиня-черным* (1) и *пла-*

менно-черным (2). Примечательно, что этот цвет в описании природного мира практически отсутствует и встречается лишь в двух случаях (*Тени от деревьев были резки и* ***черны*** [13]; *ромб* (луны), *пересеченный вдоль и поперек узкими* ***черными*** *чертами* [13]), что, как уже отмечалось, напрямую связано с авторской мировоззренческой концепцией. В описаниях предметного мира также встречаются единичные номинации, имеющие черный цвет: *черные* фиксатуар и рамки фотографий [13].

Наибольшую частотность имеют колоративы, объективирующие внешность персонажей (34). Среди них на первом месте стоят глаза, цвет которых передается всеми тремя лексемами: глаза (круги вокруг глаз) – *черные, иссиня-черные, пламенно-черные* [13]*; черные* косы, волосы, чулки, платок, плащ, башмаки [13]. Черный цвет актуализируется в описании внешности трех героинь и Бори. Наконец, черный в значении «перен. мрачный, безотрадный, тяжелый» [12, с. 765] вступает в синтагматические связи с абстрактными существительными печаль (нити печали), решительность (огни решительности), реализуя мотивы печали и борьбы. Безусловно, семантика черного цвета акцентирует тревожное ожидание чего-то страшного, трагического, что в итоге и происходит с самым младшим в семье – Борей (его казнят).

Семантически антонимичный черному, белый цвет (61) (один из наиболее частотных) в первом словарном значении «цвета снега, цвета мела» [12, с. 39] объективирует систему персонажей (портрет и одежду), предметы интерьера и природный мир (цветы, облака, природные явления), символизируя свет, чистоту, а также свободу и независимость природного мира. Данный цвет «реализуется немногочисленными оттенками, репрезентирующими пейзаж: *молочно-белый* (3) – *снежно-белый* (1) – *туманно-белый* (1) – *мраморно-белый* (1), синтагматически сочетающимися с природными объектами – березки (*белые, стройно-белые, белоствольные, в белых платьицах*), туман (*белый, белые клочки туманной фаты, белый ночной, белый саван тумана, молочно-белый*), луна (*белая, молочно-белая*) и поляна (*белая, туманно-белая*), цветы (*белые ландыши, белые табаки, белые акации*)». Всего 67 словоупотреблений. Применительно к персонажам белый цвет определяет *платье, капот, кофточку, чепчик, рубаху, передник, одежду* [13] в целом и *лицо, глаза*, ярко выделяющиеся ночью на фоне белого лунного света. Реже белый цвет употребляется при описании отдельных предметов вещного мира: мрамора статуй, кувшина с молоком, Афродиты (статуи), скатерти, двери [13]. При этом отметим, что он не участвует в атрибутивных характеристиках отвлеченных понятий, объективирующих лейтмотивы рассказа. Основная семантическая нагрузка белого цвета, думается, состоит в том, чтобы подчеркнуть контрастность других цветов, в первую очередь черного: *молочно-белая* луна на фоне *черноты* ночи и яркого *пламени* костра.

Зеленый цвет (28) в силу своей семантики («цвета травы, листвы» [12, с. 198]) традиционно репрезентирует природный мир: *зеленая улыбка ветки аира, зеленые стебли трав, зеленые рощицы, зеленая трава, зеленая ряска пруда* [13]. Пейзаж визуализирован оттенками зеленого цвета (*дремотно-зеленеющий* (1), *весело-зеленый* (1)*, зелено-розовый* (1)*, изумрудный* (1), *темно-зеленый* (2)*, светло-зеленый* (2)) – всего 36 словоупотреблений, объективирующих в тексте палитру зеленого цвета: *темно-зеленые купы верб, светло-зеленая трава»* [13]. Обращает на себя внимание употребление автором именных, глагольных и наречных дериватов лексемы «зеленый»: *куртина* ***зелени, зеленеющий (зеленеет)*** *сад, белые акации* ***зелено*** *улыбаются, листва шелестит* ***зелено*** [13]**,** а также – в составе сложных слов: ***зелено****лиственные кроны* [13].

Гораздо реже зеленый объективирует предметы вещного мира (интерьера): ***темно-зеленые*** *занавески,* ***зеленый*** *платочек,* ***зеленые*** *доски скамейки,* ***зеленая*** *кровля старого дома* [13]. Встречается колоратив «зеленый» в атрибутивных словосочетаниях с отвлеченными существительными: ***зеленое*** *лунное мерцание,* ***зелено-розовая*** *тень,* ***зеленая*** *жизнь* [13]. Этот цвет за единичным исключением (*зеленый платочек*) отсутствует в атрибутивной характеристике системы персонажей. Функциональная нагрузка зеленого цвета в рассказе Ф. Сологуба в целом совпадает с его трактовкой в русской культуре, где он традиционно ассоциируется с жизнью и цветением.

Вслед за зеленым логично проанализировать семантику желтого цвета, также визуализирующего преимущественно природный мир, имеющего в большинстве случаев положительную, позитивную коннотацию. Его палитра представлена следующими цветообозначениями: *желтый* (8) в значении «цвета песка, золота» [12, с. 164]*, золотой* (15) в значении «цвета золота, блестяще-желтый» [12, с. 302]*, желтоватый* (1), *желтовато-белый* (1), *песочный* (2), *ярко-солнечный* (2), *прозрачно-рыжий* (1) – всего 31 употребление. Нарисованный Ф. Сологубом пейзаж притягивает взгляд золотым свечением: *желтые* нивы, *желтовато-белый* песок, посыпанная *желтым* песком дорожка, *золотое* – солнце, пчела, луч, желтое поле, волны ржи, заря [13]. Это позитивный мир, полный счастья и жизни, пронизанный светом. Желтый цвет выполняет в рассказе еще одну функцию – атрибутивную характеристику образа бабушки Елены Кирилловны, где становится признаком возраста – у героини желтая рука, кожа, лицо [13]. В описании предметного мира эти цветообозначения встречаются единично (*золоченые полоски ... рамок; портреты в золотых рамах; синею с золотом чашкою*), а в сочетании с абстрактными понятиями эти колоративы не употребляются.

И третий цвет, «объективирующий природу, – синий («имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между фиолетовым и зеленым» [12, с. 623]), который употребляется в следующих оттенках: *синий*, *темно-синий* (15) – *синеватый* (1) – *сапфирный* (1) – *лазоревый* (2) – *бледно-лазурный* (1) – *васильковый* (1) – *голубой* (4)». Преимущественно он репрезентируется адъективными лексемами и используется для описания неба (небо *сине, бледно-лазурный* склон неба, *светлая синева* неба, смертная *синь*, тает и тонет ***в голубом*** [13]) и цветов (*синеокие, синеглазые, синенькие* васильки, *сините* цветочки, *синий* дым можжевельника, *сините* фиалки, *лазоревые* цветочки, *лазоревый* барвинок [13]), а также в словосочетаниях *синеватый* пар, *синий* дым от самовара, *синяя* мгла, объективирующих состояние окружающей среды.

Колоратив «серый» (17) («цвет, получающийся из смешения черного с белым, цвета пепла» [12, с. 620]) реализуется в тексте рассказа такими оттенками, как *серовато-розовый* (1), *серовато-белый* (1), *аспидно-серый* (1)*, лиловато-серый* (2), *свинцовый* (1), *серебристый* (4), *седой* (1). Он представлен в тексте рассказа 28 словоупотреблениями, преимущественно встречающимися при характеристике предметного мира, а точнее – ***серые*** *избы, доски крыльца, парапет беседки, серая* пыль (змея пыли, фата пыли). Наличествует серый цвет в палитре одежды Наташи (*серый* платок, туфли, пальто). *Серый* цвет номинирует *докучную повседневную обычность* (действительность) и *аспидно-серую тоску*, объективируя одноименный мотив.

Подводя итог сказанному, отметим, что Ф. Сологуб, визуализируя картину мира, использует лексемы разных частей речи: чаще всего это имена прилагательные. В рассказе нами были отмечены как простые, так и сложные колоративы, причем состоящие не только из двух основ, но и из нескольких слов, т. е. выраженные синтаксическими конструкциями, которые выражают цвет не прямо, а опосредованно, через сравнение с другими предметами.

Проведенное исследование продемонстрировало, какую важную семантико-стилистическую нагрузку несет цвет, семантика которого многозначна и амбивалентна, в объективации авторской картины мира в рассказе Ф. Сологуба «Старый дом». Его трактовка опирается на понимание функции цвето-символической системы, сложившейся в русской культуре. Рецепция произведения с позиции изучения авторского миромоделирования как «комплекса приемов, категорий и формул, позволяющих автору сформировать особый мир конкретного художественного произведения» [15, с. 4], позволила прийти к следующим выводам:

– авторская модель мира в рассказе опирается на символистское миропонимание Ф. Сологуба, в центре которого находится человеческое «Я»;

– цветообозначения с разной степенью активности объективируют природный и предметный мир, систему персонажей и мотивно-образную парадигму произведения;

– мир природы яркий и праздничный в целом гармоничен и позитивен, он манит к себе, поэтому воссоздающие его цвета имеют преимущественно позитивный настрой; исключение связано с образом Солнца-Дракона;

– в противоположность природному, вещный мир тускл и невзрачен, набросан отдельными штрихами (описания старого дома, его комнат и их интерьера);

– цветовая лексика формирует семантическую оппозицию «мир людей – природный мир». Гармония и красота пейзажа передается зеленым, желтым и синим цветами, а в описании персонажей преобладают красный и черный цвета и их оттенки, объективирующие в первую очередь глаза мрачное и тревожное настроение, предвещающие смерть и горе, поскольку, по твердому убеждению писателя, в земном мире невозможно быть счастливым по определению. Колоративы являются средством «психологической характеристики персонажа» [16, с. 82];

– синтагматические связи цветообозначений с абстрактными понятиями репрезентируют лейтмотивы художественного текста, а именно – тоски, смерти, одиночества, борьбы и др., формируя значимые для авторской картины мира бинарные оппозиции жизнь – смерть, тоска – радость и т. п.;

– значение большинства цветов амбивалентно, т. е. реализуется как в позитивном, так и в негативном ключе в зависимости от синтагматики цветовых лексем.

Библиографический список

1. *О Федоре Сологубе. Критика. Статьи и заметки.* Санкт-Петербург, 1911.
2. Михайлов А.И. Два мира Федора Сологуба. *Творимая легенда*. Москва, 1991.
3. Волошин М. *Лики творчества*. Ленинград, 1988.
4. Дубова М.А. Роль концепта «детство» в идейно-художественной оппозиции «жизнь – смерть» (по прозе Ф. Сологуба»). *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета.* 2014; № 9: 135–138.
5. Гурская О.В. Эстетическая функция цвето-символической системы в русской культуре. *Философско-культурологические исследования.* Available at: https://fki.lgaki.info /2021/07/01//?ysclid=lrq1io0ezu306747864
6. Лотман Ю.М. *Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история.* Москва: Языки русской культуры. 1996.

7. Гуревич А.Я. *Категории средневековой культуры*. Москва: Искусство, 1984.
8. Дубова М.А., Ларина Н.А. Пространственные параметры модели мира в рассказе В. Брюсова «Бемоль». *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 1 (74): 425–426.
9. Бабенко Л.Г. *Лингвистический анализ художественного текста*. Москва: Флинта: Наука, 2000.
10. Дубова М.А. *Андрей Белый и культура Серебряного века:* монография. Коломна: КГПИ, 2005.
11. Ступакова Е.С. Ф. *Сологуб и А. Чеботаревская: проблема творческого взаимодействия*. Диссертация … кандидата филологических наук. Харьков, 2007.
12. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: около 57 000 слов. Москва: Русский язык, 1986.
13. Сологуб Ф. *Старый дом*. Available at: http://rulibs.com/ru_zar/prose_rus_classic/sologub/v/j37.html?ysclid=lrlzlyir7g452260612
14. Блок А. Возмездие. *Избранное*. Составители С.С. Куняева; Послесл. В. Орлова. Москва: Просвещение, 1988.
15. Дубова М.А., Ларина Н.А. *В.Я. Брюсов. Проблемы миромоделирования и стилевой полифонии: от малой прозы к романной*. Москва: Юрист, 2022.
16. Осипова О.И. *Жанровые модификации в прозе Серебряного века: Ф. Сологуб, В. Брюсов, М. Кузмин*: монография. Москва: ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2014.

References

1. *O Fedore Sologube. Kritika. Stat'i i zametki*. Sankt-Peterburg, 1911.
2. Mihajlov A.I. Dva mira Fedora Sologuba. *Tvorimaya legenda*. Moskva, 1991.
3. Voloshin M. *Liki tvorchestva*. Leningrad, 1988.
4. Dubova M.A. Rol' koncepta «detstvo» v idejno-hudozhestvennoj oppozicii «zhizn' – smert'» (po proze F. Sologuba»). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 2014; № 9: 135-138.
5. Gurskaya O.V. `Esteticheskaya funkciya cveto-simvolicheskoj sistemy v russkoj kul'ture. *Filosofsko-kul'turologicheskie issledovaniya*. Available at: https://fki.lgaki.info/2021/07/01//?ysclid=lrq1io0ezu306747864
6. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyaschih mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury. 1996.
7. Gurevich A.Ya. *Kategorii srednevekovoj kul'tury*. Moskva: Iskusstvo, 1984.
8. Dubova M.A., Larina N.A. Prostranstvennye parametry modeli mira v rasskaze V. Bryusova «Bemol'». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 1 (74): 425-426.
9. Babenko L.G. *Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta*. Moskva: Flinta: Nauka, 2000.
10. Dubova M.A. *Andrej Belyj i kul'tura Serebryanogo veka:* monografiya. Kolomna: KGPI, 2005.
11. Stupakova E.S. F. *Sologub i A. Chebotarevskaya: problema tvorcheskogo vzaimodejstviya*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Har'kov, 2007.
12. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: okolo 57 000 slov. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
13. Sologub F. *Staryj dom*. Available at: http://rulibs.com/ru_zar/prose_rus_classic/sologub/v/j37.html?ysclid=lrlzlyir7g452260612
14. Blok A. Vozmezdie. *Izbrannoe*. Sostaviteli S.S. Kunyaeva; Poslesl. V. Orlova. Moskva: Prosveschenie, 1988.
15. Dubova M.A., Larina N.A. *V.Ya. Bryusov. Problemy miromodelirovaniya i stilevoj polifonii: ot maloj prozy k romannoj*. Moskva: Yurist, 2022.
16. Osipova O.I. *Zhanrovye modifikacii v proze Serebryanogo veka: F. Sologub, V. Bryusov, M. Kuzmin*: monografiya. Moskva: IMP`E im. A.S. Griboedova, 2014.

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 81-13 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-558-561

Karmova M.R., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mkarmova@fa.ru*
Logina M.V., *senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvlogina@fa.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PHENOMENON OF COMMUNICATIVE COMPETENCE. The paper is dedicated to a comprehensive analysis of methodological approaches to the phenomenon of "communicative competence". Linguistic, sociolinguistic, discursive and strategic competencies as part of communicative competence are studied. Personal, praxiological, situational, competence and axiological (cultural) approaches are described as elements of the structure of communicative competence. Design-related, strategic and control-evaluation functions of communicative competence are analyzed. The phenomenon of the "communicative barrier" is considered from the point of view of the cultural approach. Communicative barriers have been studied in different cultural contexts: social; semantic; psychoemotional. Methodological approaches to the study of the essence of the phenomenon of communicative competence are described, a number of essential functions of communicative competence are identified, the idea of uncertainty and ambiguity of this term is emphasized.

Key words: **communicative competence, linguistic competence, sociolinguistic competence, discursive competence, strategic competence, communicative barrier**

М.Р. Кармова, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mkarmova@fa.ru*
М.В. Логина, *ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mvlogina@fa.ru*

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Данная статья посвящена комплексному анализу методологических подходов феномена коммуникативной компетенции. Изучены лингвистическая, социолингвистическая, дискурсная и стратегическая компетенции как части коммуникативной компетенции. Описаны личностный, праксиологический, ситуационный, компетентностный и аксиологический (культурологический) подходы как элементами структуры коммуникативной компетенции. Проанализированы проектировочная, стратегическая и контрольно-оценочная функции коммуникативной компетенции. Рассмотрен феномен «коммуникативный барьер» с точки зрения культурологического подхода. Коммуникативные барьеры изучены в разных культурологических контекстах: социальном; семантическом; психоэмоциональном. Описаны методологические подходы к изучению сущности феномена коммуникативной компетенции, выявлен ряд существенных функций коммуникативной компетенции, подчеркнута мысль о неопределенности и многозначности этого термина.

Ключевые слова: **коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция, дискурсная компетенция, стратегическая компетенция, коммуникативный барьер**

Актуальность исследования данной статьи связана с тем, что коммуникативная компетенция является необходимым навыком в современном обществе, где коммуникация происходит в различных формах и на различных платформах. Глобализация бизнеса, развитие технологий наряду с растущей взаимосвязанностью обществ сделали эффективную коммуникацию еще более важной. Умение ориентироваться и понимать нюансы онлайн-общения, такие как тон и контекст, имеет решающее значение для предотвращения неправильных толкований и поддержания эффективных отношений. Вот почему особую актуальность приобретают исследования феномена коммуникативной компетенции.

Целью работы является комплексное изучение феномена «коммуникативной компетенции». Данная цель определила следующие задачи:

– изучение термина «коммуникативная компетенция»;
– исследование методологических подходов феномена «коммуникативная компетенция»;
– выявление подходов и функций как важных компонентов коммуникативной компетенции.

Методология исследования обусловлена спецификой самого предмета и представляет собой сочетание различных подходов и методов к изучению феномена коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что статья расширяет представления о сущности и моделях коммуникативной компетенции в современном обществе, её не только солидаризирующем, но и конфликтном потенциале, позволяет глубже понять социальные последствия глобализационных процессов.

Практическая значимость исследования заключается в практических рекомендациях, которые могут быть использованы в прикладных социально-политических и социокультурных исследованиях, а также в образовательной практике.

Коммуникативная компетенция – важная составляющая эффективного общения. Она приобретается и формируется в ходе взаимодействия человека с

другими людьми, выполнения им различных социальных ролей в обществе. Коммуникативная компетенция определяется способностью личности к общению, его умением контактировать с объектами окружающего мира, ориентироваться в мировых информационных потоках.

Коммуникативная компетенция – сложное, многозначное и многоаспектное явление. Уже отмечалось ранее, что не существует единого, четкого определения как самого понятия, так и его составляющих. Причина кроется в том, что термин принадлежит к понятийному аппарату различных наук: психологии, лингвистики, психолингвистики, педагогики, философии, социологии, культурологии и других. В каждой из них акцент делается на изучении различных аспектов понятия «коммуникативная компетенция».

На наш взгляд, проведение комплексного исследования этого феномена возможно только на основании методологических подходов, которые являют собой принципы, руководящие общей стратегией изучения проблемы. Обладая внутренним единством, методологические подходы задают направление поиска, предоставляют исследовательский аппарат для получения нового знания об изучаемом явлении. Однако, имея определенную самостоятельность, отдельно взятый тот или иной метод вряд ли может обеспечить полноту и всесторонность исследования, поэтому необходимо применение комплекса подходов. В настоящее время проблемы теоретических и методологических подходов к исследованию и формированию коммуникативной компетенции разрабатываются в трудах современных зарубежных исследователей: Д. Уилкинса (D. Wilkins), А. Хардинга (A. Harding), П. Хартмана (P. Hartman), Д. Джонсона (D. Johnson), Н. Керра (N. Kerr), Дж. Хилла (J. Hill), М. Лонга (M. Long), П. Потера (P. Potter), а также отечественных ученых: Хуторского А.В., Киселева А.Ф., Харламова И.Ф. и других.

Во многих современных исследованиях мы также встречаемся с ситуационным, андрагогическим, лингводидактическим, толерантно-партисипативным и многими другими подходами.

В нашей работе использование системного подхода позволяет обеспечить постановку проблемы и комплексно изучить феномен «коммуникативной компетенции».

Рассмотрим концепцию М. Канейла (M. Canale) и М. Свейна (M. Swein) [1, с. 24–32], которую они использовали при изучении феномена коммуникативной коммуникации. Эта концепция была разработана в 80-х годах прошлого века. Она стала базовой для дальнейших исследований методики формирования и оценки коммуникативной компетенции и ее структуры. Ученые выделили четыре основных вида компетенции, которые позволяют формировать коммуникацию во взаимодействии с системой знаний и умений: лингвистическая; социолингвистическая; дискурсная; стратегическая [2, с. 114–117].

Позже, после выхода в свет документа «Современные языки: изучение, преподавание, оценка. Общеевропейская компетенция владения иностранным языком», в составе коммуникативной компетенции стали рассматриваться следующие субкомпетенции: лингвистическая; социолингвистическая; дискурсивная; социокультурная; социальная; стратегическая.

Лингвистическую компетенцию (субкомпетенцию) можно определить как владение знаниями о системе языка, о способах использования единиц языка в речи и умение с помощью этой системы воспринимать мысли партнера по общению и выражать собственные суждения в ходе коммуникации.

Социолингвистическая компетенция (субкомпетенция) включает в себя знание таких способов выражения своих мыслей, идей, взглядов и убеждений с помощью языка, которые дают возможность реализовать коммуникативное действие, а также способность пользоваться такими способами для восприятия мыслей партнера по общению и выражения собственных суждений в зависимости ситуации, коммуникативных целей и намерений коммуниканта.

Социокультурная компетенция (субкомпетенция) подразумевает наличие глубоких знаний страноведческого и лингвокультурологического свойства, национально-культурных ценностей социального и коммуникативного поведения людей других этносов: их обычаев, этикета, традиций и условностей, поведенческих стереотипов, истории и материального и нематериального культурного наследия, а также использование этих знаний в ходе коммуникации.

Социальная компетенция (субкомпетенция) связана с наличием опыта общения в социуме, способностью продуктивно взаимодействовать на условиях партнерских отношений, выбирая выверенную линию поведения в общении, исходя из конкретной ситуации.

Стратегическая компетенция (субкомпетенция) позволяет улучшить знание языка, а также приобрести социальный опыт общения в рамках инокультурного общения.

Дискурсивная компетенция (субкомпетенция) определяется способностью выражать свои мысли связно и логично, выстраивать речь последовательно и убедительно, выбирать верную и уместную стратегию коммуникации.

Прагматическая компетенция (субкомпетенция) предполагает использование языковых средств в целях реализации коммуникативных намерений в соответствии со схемами взаимодействия. Этот компонент включает такие понятия, как когезия и когерентность, подразумевает распознавание типов и форм сообщений, иронии и пародии.

Предметная компетенция (субкомпетенция) определяется умением расставить верные акценты в содержательном плане общения в конкретной сфере человеческой деятельности.

Профессиональная компетенция (субкомпетенция) связана со способностью к успешной профессиональной деятельности и приобретается в процессе получения образования.

Переходя к изучению личностного подхода к коммуникативной компетенции, отметим, что личностный подход представляет собой последовательное отношение к человеку как к личности, как к самосознательному субъекту собственного развития [3, с. 311].

В контексте личностного подхода коммуникативная компетенция рассматривается в связи с внутренней системой ценностей личности в работах А. Маслоу (A. Maslow), Я. Морено (J.Moreno), Г. Олпорта (G. Allport), а также в связи с проблемами лингвистики (Н. Хомский, Д. Хаймс).

В нашей стране исследованиями в области создания психолого-педагогических условий для развития коммуникативной компетенции занимались П.Я. Гальперин, Л.К. Гейхман, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова и другие.

В продолжение изучения разных подходов отметим, что общий смысл праксиологического подхода заключается в том, что мы при решении определенных проблем с помощью человеческого фактора учитываем определенные ограничения в той или иной области. Иначе говоря, человек не должен одинаково эффективно выполнять разные функции. Однако праксиологический подход в отношении коммуникативной компетенции понимается немного иначе.

Применение праксиологического подхода дает возможность исследовать содержание этого явления и определить пути его практического совершенствования. Практико-ориентированный компетентностный подход предполагает решение лингвистических, коммуникативных и профессионально направленных проблем, а также интегрирование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. С позиции этого подхода компетенция тесно связана с активностью индивида, готовностью выразить в своей деятельности знания, умения, навыки, основываясь на сформированных ценностях и опыте. Основным направлением данного подхода является формирование у человека потребности к постоянному саморазвитию, самообразованию, превращению в «компетентную личность».

Компетентностный подход обусловливает развитие интегративных личностных качеств: способность выстраивать коммуникацию, эффективно действовать за пределами академических знаний, в ситуации неопределенности, расширять кругозор, развивать креативные способности, стремиться к самообразованию и саморазвитию. Компетентностный подход включает в себя также комплекс социально и профессионально значимых личностных качеств, а также общекультурных и духовно-нравственных, которыми регулируется вся система отношений индивида с сообществом и самим собой.

Личностный подход указывает на то, что всё общение строится с учетом жизненного опыта коммуниканта, его личностных особенностей в равнопартнерском взаимодействии. Оно определяется личностью индивида, его мотивами, ценностной ориентацией, целями, интересами, перспективами. Такое общение реализуется в деятельностном и диалогическом аспектах. Личностный подход учитывает преимущественно внутриличностные факторы и функционирует в рамках индивидуалистической парадигмы. Поэтому нам он представляется несколько ограниченным, поскольку общение невозможно без взаимодействия и взаимовлияния субъектов коммуникации (коммуникантов) друг на друга, и, следовательно, успешная коммуникация возникает не столько как феномен бытия отдельной личности, сколько как феномен контакта.

Аксиологический подход (культурологический) подразумевает владение общетеоретическими основами развития и понимания поликультурной среды. Культурная идентичность личности формируется по мере вхождения человека в национальную культуру и становления его как гражданина и субъекта различных видов деятельности.

Помимо рассмотренных нами лишь некоторых подходов к анализу сущности феномена коммуникативной компетенции, её структуры и особенностей, отметим, что, на наш взгляд, не менее важную роль играет методология структурно-функционального анализа. В рамках структурно-функционального анализа, так же как в системном подходе, можно раскрыть именно комплексную природу феномена коммуникативной компетенции. Следует подчеркнуть, что в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по многим гуманитарным направлениям коммуникативная компетенция не представлена «отдельно», она входит в состав общекультурных, общепрофессиональных профессиональных компетенций. Отметим некоторые из навыков (компетенций), относящихся, на наш взгляд, непосредственно и к коммуникативной компетенции: обладать способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; обладать способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; обладать умением работать с оригинальными научными текстами и содержащимися в них смысловыми конструкциями; владеть навыками осуществления эффективной коммуникации в профессиональной среде; обладать способностью грамотно излагать мысли в устной и письменной речи; владеть методикой преподавания обществознания и обществоведческих дисциплин в общеобразовательных организациях, способностью логично и последовательно представлять освоенное знание, осуществлять внеаудиторную и воспитательную

работу с обучающимися; обладать способностью к деловой переписке; обладать способностью участвовать в информационно-коммуникационных процессах разного уровня, в проведении информационных кампаний [4, с. 21].

Вместе с элементами структуры коммуникативной компетенции можно выделить и различные имманентные функции, свойственные феномену коммуникативной компетенции.

В литературе мы встречаемся с представлениями о структуре коммуникативной компетенции, которая охватывает: коммуникативные знания; коммуникативные умения; коммуникативные способности [5, с. 31–38]. Но эта структура также, на наш взгляд, важна и в методологическом отношении. Если говорить о коммуникативных знаниях, то это знания о том, какие методы и приемы будут более результативными в отношении различных людей и в различных ситуациях, каков их спектр, какие возможности они предлагают, какие ограничения накладывают. Коммуникативные умения – это владение комплексной и многогранной системой психических и практических шагов, которые необходимы для рациональной организации коммуникативной деятельности с помощью накопленных знаний и наработанных навыков. Это умение придать сообщению нужную и уместную в конкретной ситуации форму, речевые умения, умение сбалансировать внешние и внутренние проявления, получать обратную связь, преодолевать коммуникативные барьеры. А коммуникативные способности обусловливаются как природной одаренностью человека в общении, так и его коммуникативной продуктивностью. В более широком смысле коммуникативные способности определяются индивидуально-психологическими свойствами личности; они отвечают требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивают ее продуктивное осуществление. Еще раз отметим, что метод структурно-функционального анализа при изучении феномена коммуникативной компетенции, на наш взгляд, является весьма эффективным, продуктивным и корректным.

В наборе функций коммуникативной компетенции можно выделить еще три функции: проектировочную, стратегическую и контрольно-оценочную. Проектировочная функция предполагает, что индивид ставит перед собой задачу овладения коммуникативной компетенцией и соотносит возможность выполнения этой задачи со своей подготовкой. Человек, стремящийся к успешному выполнению коммуникативной задачи, должен быть готов пополнять, углублять, совершенствовать свои знания в области родного языка, культуры своей страны и иных культур. Проектировочная функция обусловливает необходимость проведения анализа этой информации, умение сравнить и противопоставить имеющиеся данные. Она предполагает, что коммуникант умеет выбрать оптимальный по отношению к партнеру способ поведения, умеет спрогнозировать закономерность и характер развития взаимоотношений, готов гармонично соотнести и перестроить свои коммуникативные действия, исходя из сложившейся ситуации.

Стратегическая функция обусловливает необходимость точного выбора и реализации форм и способов поведения, подразумевает овладение действенной техникой общения и эффективной стратегией взаимодействия, умение поддержать беседу, изменить ее ход или тему согласно коммуникативной ситуации, корректно прервать беседу или завершить ее, обеспечить взаимопонимание и благоприятные взаимоотношения. Она говорит также о наличии навыков по обмену информацией, об умении адекватно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника, а также об умении аргументированно высказывать свою точку зрения. Эта функция формирует навыки умелого использования жестов, мимики, интонации, темпа речи, владение четкой дикцией и умение расставить смысловые акценты, менять силу и эмоциональную окраску голоса.

Контрольно-оценочная функция предполагает, что коммуникант способен оценить степень развития своей коммуникативной компетенции, проанализировать результаты коммуникативной деятельности, определить свой лингвистический статус и объективно оценить речевые умения, обеспечить обратную связь и скорректировать свои действия с ее учетом. Обратная связь предполагает не только филолого-лингвистическое оформление успешной коммуникации, сформированное умение войти в беседу, вовлечь в нее партнера по общению и передать информацию, но и навык получения информации, ее максимально точный и быстрый анализ, что может служить основой для дальнейшего эффективного взаимодействия. Это неразрывно связано с действиями, необходимыми для успешного процесса речевой деятельности, то есть планированием речи, определением и использованием средств, уместных и пригодных для передачи содержания и точной ориентировкой в условиях общения.

Рассмотрим коммуникативные барьеры с точки зрения культурологического подхода. Исследования в сфере социологии, философии, культурологии подтверждают, что коммуникативные барьеры имеют разную культурологическую природу: социальную; семантическую; психоэмоциональную.

Социальный барьер возникает, если партнеры по общению не стремятся к взаимопониманию, не владеют навыками передачи своих мыслей, идей, взглядов и убеждений с помощью языка, не готовы воспринимать мысли партнера по общению, его коммуникативные цели и намерения, не прилагают обоюдных усилий и не ставят задачи сближения позиций. Полагаем, что социальный барьер зачастую связан с проблемами морального безразличия, в процессе которого отсутствует заинтересованность в динамике социальных процессов, в том числе тяга к конструктивному диалогу.

Семантический барьер обнаруживается в случае различного восприятия смысла используемых языковых знаков, разной интерпретации вербальных средств общения.

Психоэмоциональный барьер тем ниже, чем гармоничнее диалог, который предполагает согласованность стратегий и тактик партнеров по общению, взаимоприемлемый для участников коммуникации тон общения, уместность невербального воплощения прагматических установок коммуникантов, достижение взаимопонимания и согласия сторон. Позиция сближается при условии проявления искренней симпатии, сопереживания и демонстрации взаимной толерантности.

В рамках межкультурного общения коммуникативные барьеры становятся более ощутимыми в случае низкого уровня владения языком; отсутствия фоновых знаний о национальном характере; слабой коммуникативной мотивации; наличия расовых и этнических предрассудков и стереотипов; отсутствия установки на межкультурное общение.

Одним из важных компонентов коммуникативной компетенции является коммуникативная установка, которую, как нам представляется, удобнее всего рассмотреть не с точки зрения культурологического подхода, а с позиции методологии структурно-функционального анализа.

Понятие «установка» определяется наличием плана, модели и структуры действия или поступка, интеллектуальным потенциалом и потребностью в личностной самореализации в возникающей речевой ситуации. Она повышает готовность к взаимодействию. Коммуникативная установка охватывает языковые, интеллектуальные и личностные ресурсы коммуниканта, учитывает его способность адекватно оценивать ситуацию, взаимодействуя с другими индивидами, определять предмет разговора, выбирать правильный тон стратегию общения.

Продолжая рассматривать коммуникативную компетенцию в рамках методологии структурно-функционального анализа, отметим структуру коммуникативной установки, которая охватывает три основных компонента: дискурсивную, интеллектуальную и личностную составляющие. Под коммуникативной установкой мы понимаем интеллектуальную предрасположенность, настроенность на определенные отношения к людям, предметам и событиям, с которыми индивид вступает в коммуникацию [6, с. 98–100].

Таблица 1

Структура коммуникативной установки

Дискурсивная составляющая	Наличие структурированного плана речевой деятельности в конкретной ситуации. Дискурсивная составляющая охватывает декларативные знания, процессуальные умения, компенсаторные стратегии и владение социокультурными нормами
Интеллектуальная составляющая	Анализ мыслительной деятельности в сложившихся коммуникативных обстоятельствах. Интеллектуальная составляющая учитывает общий кругозор, наличие устойчивых фоновых знаний и когнитивные умений, в том числе, аналитических, степень наработки навыков критического мышления, способность к логическому изложению своих мыслей
Личностная составляющая	Учитывает возникающую симпатию или антипатию, ценностные и целевые установки в создавшихся условиях. Личностная составляющая коммуникативной готовности к общению включает также национальное самосознание, культурное самоопределение, социальные умения, межкультурные стратегии и межличностное взаимодействие

Мы рассмотрели целый ряд методологических подходов, в рамках которых целесообразно рассматривать коммуникативную компетенцию, а также выделили некоторые её значимые функции. На наш взгляд, к изучению коммуникативной компетенции в качестве методологии также вполне применим знаменитый метод «исторического и логического», предложенный Гегелем и широко используемый Марксом в социальном познании. Мы только обозначим его как «историко-логический» подход. В этой связи следует подчеркнуть, что настоящее определяется и прошлым, и в известной мере образом того ближайшего, обозримого будущего, которое ожидает общество, культуру и реализация которого во многом зависит от усилий каждого человека. Историко-логический подход, по нашему мнению, выявляет коммуникативно-поведенческие особенности и полное понимание (рефлексию) самим человеком по поводу того, что его делает именно таким, а не иным в тех или иных ситуациях, показывает, как поведенческие особенности влияют на характер проявления коммуникативной компетенции отдельного человека или группы людей.

Помимо указанного метода (или подхода) при анализе коммуникативной компетенции, на наш взгляд, целесообразно использовать «структурно-генетический синтез» (как компонент более широкого метода структурно-функционального анализа, который мы уже рассмотрели ранее). «Структурно-генетический синтез» позволяет наиболее глубоко проникнуть в сущность феномена коммуникативной компетенции. Этот метод требует вычленения в сложном явлении таких элементов, которые представляют самое главное, существенное и оказывают решающее влияние на все остальные стороны изучаемого объекта. В процессе

коммуникации человек, даже проявляющий усилия для сохранения конструктивного диалога, не всегда достигает нужного результата ввиду некоторых генетических особенностей. Если человеку присуща «активированность» в процессе коммуникации, в то время как собеседник не заинтересован в преобладании речевой экспрессии, а ожидает от говорящего коммуникативной инертности, вероятно, в данном случае коммуникативная компетенция будет ослаблена или вовсе сведётся к нулевому результату или коммуникативному конфликту. Если же собеседник заинтересован в активной, инициативной коммуникации, а получает «инактивированность», то итогом данной коммуникации также можно считать отсутствие результата или коммуникативный конфликт.

Таким образом, рассмотрев ряд методологических подходов к изучению сущности феномена коммуникативной компетенции, выявив существенные функции коммуникативной компетенции, все же еще раз придется подчеркнуть мысль о неопределенности и многозначности этого термина. Мы попытались конкретизировать его смысл и значение в педагогическом, психологическом и социальном контекстах на межличностном и межкультурном уровнях взаимодействия, представить различные виды коммуникативной компетенции, типологию структурного анализа этого явления, его составляющие, аспекты, компоненты и субкомпоненты, рассмотреть понятия коммуникативных барьеров и коммуникативной установки, коммуникативной готовности личности, но вряд ли возможно дать исчерпывающую аналитическую характеристику столь глубокому и разнообразному феномену, как коммуникативная компетенция, осмысление которого может осуществляться с разных точек зрения с помощью разных теоретико-методологических подходов.

Библиографический список

1. Canale M., Swain M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
2. *Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике*. Страсбург, Совет Европы. Москва: МГЛУ, 2003.
3. *Педагогический терминологический словарь*. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека, 2006.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 41.03.04 Политология (уровень бакалавриата). Приказ от 07.08.2014 № 939. *Российская газета.* 2014; № 6586 (15): 21.
5. Арбузова Е.Н., Анисимов А.И., Шатрова О.В. *Практикум по психологии общения.* Санкт-Петербург: Речь, 2008.
6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.

References

1. Canale M., Swain M., Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
2. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: Izuchenie, obuchenie, ocenka. Departament po yazykovoj politike*. Strasburg, Sovet Evropy. Moskva: MGLU, 2003.
3. *Pedagogicheskij terminologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Rossijskaya nacional'naya biblioteka, 2006.
4. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 41.03.04 Politologiya (uroven' bakalavriata). Prikaz ot 07.08.2014 № 939. *Rossijskaya gazeta.* 2014; № 6586 (15): 21.
5. Arbuzova E.N., Anisimov A.I., Shatrova O.V. *Praktikum po psihologii obscheniya*. Sankt-Peterburg: Rech', 2008.
6. Azimov `E.G., Schukin A.N *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.01.24

УДК 070 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-561-563

Rashidova G.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: rashidovag1978@mail.ru*
Murtazalieva P.M., *MA student, Department of Print Media (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.murt@icloud.com*

JOURNALISTIC INVESTIGATION ON THE PAGES OF THE DAGESTAN PRESS. The article presents an analysis of materials in the genre of investigative journalism on the pages of publications of the Republic of Dagestan. The subject of the study is the thematic and stylistic features of the materials. It is possible to identify the thematic diversity of investigative journalism. Corruption investigations occupy a central place. Officials in the republican authorities and local self-government bodies are the object of corruption investigations in the Dagestani media. A popular investigation is grassroots corruption. Environmental and historical investigations are presented. In the analysis of publications, an important place is given to the evidence of the information provided, the logic of the author's conclusions. The main method of presentation of the material is the universal method of analysis. Special attention is paid to the linguistic features of materials in the genre of investigative journalism. The language of investigative journalism is emotional, which goes against the requirement of objectivity and dryness of presentation. Various stylistic figures and linguistic means are used: epithets, metaphors, antonyms, both linguistic and contextual.

Key words: **journalistic investigation, corruption, newspaper, language of investigation**

Г.Р. Рашидова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: rashidovag1978@mail.ru*
П.М. Муртазалиева, *магистрант, г. Махачкала, E-mail: patimat.murt@icloud.com*

ЖУРНАЛИСТСКОЕ РАССЛЕДОВАНИЕ НА СТРАНИЦАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ПРЕССЫ

Статья посвящена анализу материалов в жанре журналистского расследования на страницах изданий Республики Дагестан. Предметом исследования стали тематические и стилистические особенности материалов. Удалось выявить тематическое разнообразие журналистских расследований. Центральное место занимают коррупционные расследования. Объектом в коррупционных расследованиях дагестанских СМИ являются чиновники в республиканских органах власти и органах местного самоуправления. Популярно расследование низовой коррупции. Представлены экологические и исторические расследования. В анализе публикаций важное место уделяется доказательности предоставляемой информации, логичности выводов автора. Основным методом изложения материала является универсальный метод анализа. Особое внимание уделено языковым особенностям материалов в жанре журналистского расследования. Язык журналистского расследования эмоциональный, что идет вразрез с требованием объективности и сухости изложения. Используются различные стилистические фигуры, языковые средства: эпитеты, метафоры, антонимы, как языковые, так и контекстуальные.

Ключевые слова: **журналистское расследование, коррупция, газета, язык расследования**

Журналистское расследование остается одним из сложных жанров журналистики, так как имеет ряд специфических требований. В первую очередь расследование должно быть проведено самим журналистом. Предметом расследования должно быть негативное явление, событие, которое тщательно скрывается от людей, хотя является общественно значимым. Журналисту-расследователю необходимо пользоваться, как минимум двумя источникам информации. Журналист должен представить неопровержимые доказательства своих выводов. Сложность заключается и в том, что работа журналиста-расследователя сопряжена с опасностью. Это требует от журналиста юридической подкованности, знания правовых норм и законов для того, чтобы обезопасить себя.

В связи с закрытием множества независимых изданий, количество материалов в жанре журналистского расследования на страницах периодических изданий уменьшилось. Это касается и дагестанских СМИ. С 2022 года газета «Черновик» перестала издавать свою печатную версию. Несмотря на это, журналисты сетевого издания «Черновик» и других республиканских газет пишут материалы в жанре журналистского расследования с целью демонстрации состояния общества в целом, стимулируя решение острых проблем. Актуальность работы заключается в том, что в ней обобщены основные знания о журналистском расследовании и проанализированы особенности материалов в этом жанре на страницах дагестанских СМИ.

Нужно отметить, что исследований, посвященных изучению материалов в жанре журналистского расследования на страницах дагестанской прессы, крайне мало. В основном это работы, выполненные выпускниками отделения журналистики ДГУ. Работ же, посвященных изучению жанра журналистского расследования, в целом достаточно. Среди них можно назвать учебник А. Константинова «Журналистское расследование. История метода и современная практика», учебно-методическое пособие А.А. Золотухина «Расследовательская журналистика», учебное пособие А.А. Тертычного «Расследовательская журналистка». Теоретические сведения о жанре и методе журналистского расследования подробно изложены в учебных пособиях А.А. Тертычного «Жанры периодической печати» и «Аналитическая журналистика». Научной новизной статьи является то, что авторы впервые попытались проанализировать особенности материалов в жанре журналистского расследования в республиканской прессе. Были сформулированы следующие задачи: акцентировать внимание на тематическом, содержательном и языковом своеобразии журналистских расследований на страницах дагестанских СМИ. Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы студентами факультетов журналистики при подготовке к практическим занятиям по дисциплинам «Жанры журналистики», «Расследовательская журналистика». Работа может быть интересна дагестанским журналистам, пишущим материалы в жанре расследования.

Существует множество определений журналистского расследования. А.А. Тертычный дает следующее толкование: журналистское расследование – жанр, предметом которого становятся негативные явления, которые скрываются от общества конкретными людьми. Цель журналиста-расследователя – сделать эти тайные факты, явления явными, определить их корни, причины [1].

Другой исследователь, А. Константинов, считает, что особенность журналистского расследования заключается в специфике получения информации, в особенности поиска, обнародования и исследования фактов, которые некоторое время находились вне поля общественного внимания [2, с. 13]. Развернутое определение журналистскому расследованию дал преподаватель Бостонского университета М. Берлин: «Это материал, обладающий высокой новостной ценностью и большой значимостью для общества. Расследование основывается на множестве источников информации. Во многих случаях на поверхность выплывают материалы, которые власти предпочли бы не раскрывать» [2, с. 4]. В.В. Ворошилов считает, что к жанру журналистского расследования обращаются в том случае, когда противоречия в социальной действительности обостряются и приводят к конфликту [3].

Теоретики журналистики выделяют следующие тематические разновидности журналистских расследований: коррупционное расследование, расследования экономических и политических преступлений, исторических тайн, экологические расследования, бытовые расследования и др. [4].

В дагестанской прессе представлены коррупционные расследования, экологические, исторические и социально-бытовые. Чаще всего встречаются материалы о мошенничестве с земельными участками и незаконном строительстве многоэтажных многоквартирных домов в столице республики.

Земельному вопросу посвящено расследование в газете «Черновик» «Месть следователя?» [5]. Поводом для написания этого материала стало возбуждение уголовного дела против кадастрового инженера, обвиняемого в махинациях с земельными участками. Журналисты пытаются рассказать, какое отношение к делу имеет руководитель Следственного управления СКР по РД Зураб Арсланбеков, и почему обвиняемый признал свою вину. В материале с мельчайшими подробностями пересказывается предыстория вопроса. В тексте большое количество фамилий, документальных данных, цифрового материала, статистики. Большой по объему текст разделен на подзаголовки, что облегчает его восприятие.

Расследование «Нового дела» «Что искали и что могли бы найти оперативники в Минсельхозе РД» посвящено деятельности руководителя Министерства сельского хозяйства и продовольствия Абзагира Гусейнова. Ранее Интерфакс сообщил о том, что правоохранительные органы выявили факт получения взятки от сотрудников Министерства сельского хозяйства и продовольствия. Журналист задается вопросом, как вообще Абзагир Гусейнов стал его руководителем, и представляет свои рассуждения: «Поговаривают, что планировалось сделать Гусейнова главбухом, но когда это не получилось, его назначили начальником управления, курирующим в министерстве строительство и оказание грантовой поддержки» [6]. Журналисты задаются вопросами расходования бюджетных средств и высказывают сомнение, не является ли гражданка Гусейнова родственницей министра, и на каком основании она получила грант в размере 10 миллионов рублей на развитие семейной животноводческой фермы.

Наряду с коррупционными расследованиями, расследованиями превышения должностных полномочий на страницах дагестанской прессы публикуются экологические расследования. Экологические расследования – это расследования, рассказывающие о действиях людей, результатом которых становится разрушение среды, дающей человеку возможность нормально существовать.

Примером экологического расследования стала публикация в газете «Новое дело» материала «Куда ушли гектары?» [7]. Поводом для расследования стал факт неправильной уборки сухих листьев в парке Ленинского комсомола, что приравнивается к экоциду или массовому уничтожению растительного мира. Журналист пытается найти ответ на вопрос, почему этому правилу не следует дирекция парка. Журналистом в ходе расследования раскрывается и ряд других неправомерных действия. Например, спиливание не очень старых деревьев без глубокой их диагностики и обоснования. И знают ли правоохранительные органы о коррупционной подоплеке всего происходящего.

Чтобы разобраться в сложившейся ситуации журналист обращается к документальным данным. В частности, к документу 2016 года, согласно которому парк имени Ленинского комсомола стали муниципальным бюджетным учреждением, вследствие чего его площадь уменьшилась вдвое. При этом сократилось число низкооплачиваемых уборщиц, но сохранилось два заместителя директора, на содержание которых уходит около 800 тысяч рулей. «Где же тут оптимизация?» – удивляется журналист. Превращение парка в МУП привело и к увеличению торговых точек на его территории.

Журналист акцентирует свое внимание и на факте утраты парком еще 6 гектаров своей площади. Расследуя ситуацию в парковой зоне, автор материала ставит ряд других важных вопросов, ответы на которые хотел бы услышать от правоохранительных органов.

Ситуация с инвестиционным проектом, связанным со строительством комплекса теплиц в Дербентском районе, стала объектом внимания журналистов газеты «МК в Дагестане». В расследовании «Кто обманул Сергея Меликова» журналисты пытаются обнародовать скрытые от общества факты, которые привели к тому, что был упущен проект, который мог бы быть выгоден и Дербентскому району, и всему Дагестану. Опираясь на открытые источники информации, например, проведенное ранее расследование газеты «Черновик», и другие данные, журналисты выясняют причины, используя в качестве основного метод анализа.

Материал начинается с подробного изложения сведений о самом проекте: называют инвесторов, что предполагалось построить, и как это строительство повлияло бы на экономику всего Дагестана. Перед глазами читателя развертывается цепочка событий, которые помогают понять, почему вовремя не был выделен участок под строительство. Именно этот факт привел к тому, что строительство данного предприятия было перенесено в другую республику.

После скрупулезного исследования ситуации журналисты пытаются разобраться в том, кто должен нести ответственность за упущенные возможности. Автор высказывает предположение и представляет серию аргументов для подтверждения своей точки зрения. Это документы, ссылки на другие материалы, в частности публикации в газете «Черновик».

Примером исторического расследования можно считать серию публикаций в газете «Черновик» директора газеты Магди Камалова об убийстве основоположника газеты «Черновик» Хаджимурада Камалова. Прошло более 10 лет, но настоящие исполнители и заказчики преступления еще не найдены. Магди Камалов не согласен с предъявленными обвинениями исполнителям убийства. В многочисленных публикациях он доказывает непричастность этих людей к преступлению. Это такие материалы, как «Я знаю заказчика убийства» (Черновик. 2022; 24 сентября, № 37), «Как убивали Хаджимурада Камалова» (Черновик. 2020; 28 декабря, № 50), «Убеди меня, что я не прав» (Черновик, 2021; 01 октября, № 38) и др.

Изучив стилистические особенности материалов в жанре журналистского расследования на страницах дагестанских СМИ, мы можем сказать, что они не представляют собой сухое изложением фактов и доказательств, а сочетают и некоторую эмоциональность и красочность языка, которая достигается за счет использования языковых средств. Наиболее востребованными являются такие лексические явления, как антонимы, разговорная лексика, синтаксические конструкции с однородными членами, риторические вопросы.

В расследовании «Кто обманул Сергея Меликова?» используются такие языковые средства, как риторические вопросы и восклицания, эпитеты, метафоры, разговорная речь: «справедливый гнев», «но почему так случилось?», «у холдинга на Дагестан серьезные виды», «грандиозные планы», «но кто-то все-таки виноват?», «загадочный провал» и др. Разговорная лексика чаще всего принадлежит журналисту, что, скорее всего, способствует демократизации стиля. Речь героев публикации выверенная, строгая, беззмоциональная.

Есть и повторы слов. Основным является повтор вопроса, кто же все-таки виноват в случившейся ситуации. Повтор преследует определенную цель – акцентирование внимания.

Мы можем выделить и специальную лексику, термины, которые касаются темы публикации: агропромышленный холдинг, тепличный комплекс, инвестиционный кредит и др.

В анализируемом материале автором используются и антонимы, помогающие противопоставить явления, ситуации, даже регионы. Здесь мы можем говорить не только о прямых антонимах, но и о контекстуальных. Например, в тексте две республики – Дагестан и Кабардино-Балкария – воспринимаются как контекстуальные антонимы, так как первой не удалось создать все необходимые условия для того, чтобы компания «ЭКО-культура» могла наладить свое производство в Дагестане, а Кабардино-Балкарии удалось. Контекстуальными антонимами, на наш взгляд, являются и фигуры двух глав Республики Дагестан – Владимира Васильева и Сергея Меликова, так как привлечение такого крупного инвестора в Дагестан стало успехом команды Васильева, а отказ от строительства агропромышленного холдинга пришелся на период прихода к власти Меликова. Хотя журналист в тексте оговаривает, что вины Меликова нет, и его гнев по поводу неприятной ситуации вполне понятен.

К синтаксическим особенностям речи мы отнесем использование конструкций с однородными членами предложения; пассивных конструкций; вводных слов; неполных предложений и т. д. Больше всего предложений с однородными членами: «Мы намерены в Дагестане развивать интенсивное садоводство, сажать косточковые деревья, строить современные фруктохранилища». Такое перечисление нужно для того, чтобы продемонстрировать, что руководство «ЭКО-культуры» было настроено на длительное сотрудничество с регионом. При чтении приходит осознание того, насколько болезненна для республики такая потеря.

Часто используются и вводные слова: к сожалению, в частности, кроме того, вероятно и др. Чаще всего такие вводные слова конкретизируют отношение автора или героя сообщаемому.

Таким образом, материалы в жанре журналистского расследования встречаются на страницах дагестанских СМИ редко. Журналисты обращаются к этому жанру с большой осторожностью, так как публикации требует от авторов долгой и кропотливой работы в силу того, что предметом публикации всегда является скрытые от общества факты, проблемы, преступления. Из представленных самыми распространенными в содержательном плане являются расследования, связанные с коррупцией, с превышением должностных полномочий. Во всех проанализированных нами материалах нет ярко выраженной скандальности или сенсационности. При этом материал содержат в себе главное требование – выявление скрытого, ранее неизвестного читателям газеты. Язык журналистских расследований часто эмоциональный. Излишняя эмоциональность вредит материалу. Журналисты-расследователи используют такие выразительные средства языка, как эпитеты, метафоры, антонимы и др. При этом стоит отметить строгое следование причинно-следственной связи, логике расследования, динамизм.

Библиографический список

1. Тертычный А.А. *Аналитическая журналистика*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Издательство «Аспект-Пресс», 2020.
2. *Журналистское расследование: История метода и современная практика.* Санкт-Петербург: Издательский дом «Нева»; Москва: Издательство «Олма-Пресс», 2003.
3. Золотухин А.А. *Расследовательская журналистика.* Воронеж: факультет журналистики ВГУ, 2016.
4. Ворошилов В.В. *Журналистика*: учебник. Санкт-Петербург: Издательство Михайлова В.А., 2001.
5. *«Тактичная» обработка?* Available at: https://chernovik.net/content/respublika/mest-sledovatelya
6. *Что искали и что могли бы найти оперативники в Минсельхозе РД.* Available at: https://ndelo.ru/novosti/chto-iskali-i-chto-mogli-najti-operativniki-v-minselhoze-rd
7. *Куда ушли гектары?* Available at: https://ndelo.ru/obshchestvo/kuda-ushli-gektary

References

1. Tertychnyj A.A. *Analiticheskaya zhurnalistika*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Izdatel'stvo «Aspekt-Press», 2020.
2. *Zhurnalistskoe rassledovanie: Istoriya metoda i sovremennaya praktika.* Sankt-Peterburg: Izdatel'skij dom «Neva»; Moskva: Izdatel'stvo «Olma-Press», 2003.
3. Zolotuhin A.A. *Rassledovatel'skaya zhurnalistika.* Voronezh: fakul'tet zhurnalistiki VGU, 2016.
4. Voroshilov V.V. *Zhurnalistika*: uchebnik. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2001.
5. *«Taktichnaya» obrabotka?* Available at: https://chernovik.net/content/respublika/mest-sledovatelya
6. *Chto iskali i chto mogli by najti operativniki v Minsel'hoze RD.* Available at: https://ndelo.ru/novosti/chto-iskali-i-chto-mogli-najti-operativniki-v-minselhoze-rd
7. *Kuda ushli gektary?* Available at: https://ndelo.ru/obshchestvo/kuda-ushli-gektary

Статья поступила в редакцию 25.01.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-563-565

Rymareva E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Mass Communications and Tourism, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: enrimareva@yandex.ru*
Nikulina Yu.A., *senior teacher, Department of Philology, Linguodidactics and Translation, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: nikylinaylia@rambler.ru*

EVOLUTION OF THE ARTISTIC IMAGE OF THE BELOVED IN E.D. AIPIN'S PROSE. The article analyzes the evolution of the image of the Beloved in the creative heritage of a Khanty writer E.D. Aipin, emphasizes the importance of the role of this image in ideological terms, in the author's worldview. The focus of this study is on such individual features of the Beloved's image as aristocracy, grace, mysticism, mystery, harmonious unity with the natural world, and on the history of the characters' love relationships. The author's individual manner of "writing out" the image of the Beloved, based on the mythological consciousness of the author, cultural and life values, is explored. The most striking example of revealing the image of the Beloved, which absorbed the main characteristics captured in the work of E.D. Aipin, according to the authors of the article, is the image of Jenny from the novel "In Search of the First Earth".

Key words: **E.D. Aipin, author's individual style of writing, lyrical prose, the image of Beloved**

Е.Н. Рымарева, *канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, E-mail: enrimareva@yandex.ru*
Ю.А. Никулина, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск, E-mail: nikylinaylia@rambler.ru*

ЭВОЛЮЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ВОЗЛЮБЛЕННОЙ В ПРОЗЕ Е.Д. АЙПИНА

В статье подвергается анализу эволюция образа Возлюбленной в творческом наследии хантыйского писателя Е.Д. Айпина, подчеркивается важность роли данного образа в идейном плане, в мировидении автора. Фокус внимания данного исследования сконцентрирован на таких индивидуальных чертах образа Возлюбленной, как аристократизм, грациозность, мистичность, загадочность, гармоничное единение с миром природы, на истории любовных отношений героев. Исследуется индивидуально-авторская манера «выписывания» образа Возлюбленной, основанная на мифологическом сознании автора, культурных и жизненных ценностях. Наиболее ярким образцом раскрытия образа Возлюбленной, вобравшим основные характеристики, запечатлённые в творчестве Е.Д. Айпина, по мнению автора статьи, является образ Дженни из романа «В поисках Первоземли».

Ключевые слова: **Е.Д. Айпин, индивидуально-авторская манера письма, лирическая проза, образ Возлюбленной**

Е.Д. Айпин – писатель-лирик. Лиризм его прозы обусловлен генетической связью с мифологией народа ханты, его историей, судьбой. Именно эти черты являются определяющими в жанре «лирическая проза», в котором изображение действительности дается через призму душевных переживаний героев и самого писателя. Лирические мотивы, выраженные в системе словесной живописи, в ритмичной организации текста, музыкальности, в ассоциативном ряду авторских размышлений, наполняют эпическую основу текста и раскрывают читателю лирическое начало его прозы.

Современные литературоведы, анализируя лирическую прозу автора, традиционно обращаются к образу Возлюбленной, что свидетельствует о неослабевающем интересе современной филологической науки к специфике создания художественного образа через призму авторского мифовосприятия. Научная новизна данного исследования заключается в авторском рассмотрении эволюции образа Возлюбленной. Этому образу в текстах Е.Д. Айпина наряду с многогранностью характерна индивидуальная авторская манера «выписывания». В основе данного лирического образа находится художественно-мифологическая составляющая этноса. Осмысление образа Возлюбленной с такой точки зрения способствует пониманию мифологического сознания югорского писателя и представляется актуальным в контексте исследований современных литературоведов. Актуальность работы также определяется недостаточной изученностью ключевого женского образа романа «В поисках Первоземли», образа Возлюбленной главного героя, Дженни.

Теоретической базой являются исследования отечественных литературоведов, обращенные к образу Возлюбленной в лирической прозе Е.Д. Айпина: О.К. Лагуновой, М.М. Рябий, Роговер Е.С., Нестеровой С.Н., Е.В. Косинцевой, В.Л. Сязи, Д.В. Ларковича, А.Н. Семенова.

В данном исследовании предпринята попытка на основе анализа художественных произведений Е.Д. Айпина обоснованно доказать, что процесс эволюции образа Возлюбленной в его творчестве связан, прежде всего, с эволюцией авторского мировоззрения, основу которого составляет мифокультура ханты. Это является основной целью исследования. Объектом исследования выступают художественные тексты рассказов и романов югоского писателя Е.Д. Айпина. Авто-

рами был определен ряд задач: выявить авторскую специфику «выписывания» образа Возлюбленной; проследить наличие традиционных для творчества писателя черт образа Возлюбленой, анализируя образы от раннего творчества до последнего опубликованного романа; отметить ряд изменений в автрской манере создания данного художественного образа.

Теоретическая и практическая ценность исследования состоит в том, что материалы работы могут быть использованы в вузовских и школьных курсах краеведческой литературы. Изучение эволюции образа Возлюбленной в творчестве югорского прозаика Е.Д. Айпина позволит преподавателям словестности, филологам и обучающимся сформировать представление не только об используемых автором средствах создания художественного образа, но и об особенностях авторского мифосознания.

Основу методологии исследования составляют общенаучные принципы конкретности, объективности и целостности. Историко-культурный и мифопоэтический подходы являются методологической базой исследования. Принцип системности позволяет проанализировать проблему всесторонне и целостно, устранить фрагментарность. Системно-аналитический метод лежит в основе анализа достаточно большого количества анализируемых текстов. Обобщающий метод был применим при подведении итогов и формулировке выводов по исследованию.

Исследователи С.А. Комаров и О.К. Лагунова, рассуждая о сакральности женских образов в текстах писателя, подчеркивали: «Образ женщины сакрализуется за счет ощущения ее высшей божественной сущности, ее небесной прикрепленности и устремленности (она – птица), огненной составляющей» [1, с. 114]. М.М. Рябий отмечала, что автор все время находится в «лирическом поиске» и образы Возлюбленноых «не укладываются в традиционные схемы» [2, с. 145]. Проводя анализ образа Возлюбленной в творчестве Е.Д. Айпина, Е.В. Косинцева отметила: «Возлюбленной свойственна загадочность, аристократизм и грациозность, мистичность, жертвенность» [3, с. 63]. И с эти нельзя не согласиться.

Мистичен образ Верджинии в «Парижанке» (2006): «Несомненно, в ней было что-то такое, необъяснимое, мистическое, мифическое, колдовское» [4, с. 200], загадочен и образ Возлюбленной из романа-мифа «В поисках Первоземли» (2022). Автор не единожды в тексте романа говорит о ее неземном происхождении. Матвей часто думает о Дженни и приходит к выводу, что ей дана способность постигать непостижимое, в ней сокрыто живительное и спасительное начало.

Аристократизм мы наблюдаем в образе главной безымянной героини из рассказа «В мир вечного покоя» (2001): «…в мироощущении много было от очаровательных муз девятнадцатого века, от эпохи Пушкина» [4, с. 148]. Человеком образованным, умным, с тонкой душевной организацией предстает перед читателем Селесте из рассказа «Река-в-январе, или в Рио-де-Жанейро» (2000). Об аристократизме Дженифер из «В поисках Первоземли» свидетельствует не только утонченность манер, но и корни ее происхождения (отец принадлежит к роду европейских переселенцев; мать по крови индианка из народа кри, оба образованы, отец – дипломат, а мать – преподаватель), и яркая «породистая» внешность («У нее голубые глаза от отца, а иссиня-черные, воронова крыла, волосы от матери. Про такое сочетание обычно говорят: порода!» [5, с. 240]).

Грациозность – еще одна характерная черта образа Возлюбленной, она свойственна и девушке Селесте из далекой Канады, которая не ходила по земле, а плыла над ней, и Доне из рассказа «Дона, или Последняя ночь в Шато Лурье» (2012), ступающей кошачьей поступь, и Дженни из романа-мифа «В поисках Первоземли», которую автор сравнивает с тонкой струной, улавливающей дуновение воздуха: «…ее высокая, тонкая, узкобедрая фигурка, как струна, улавливала любое движение воздуха, будь то дуновение ветра или негромкий звук [5, с. 238].

Мистичность свойственна многим женским образам Е.Д. Айпина. Но, пожалуй, в наивысшей степени она присуща Возлюбленной Маэстро из произведения «В поисках Первоземли». В ней слились образ женщины (Дженни) и божественный образ небесной посланницы, которую герой помнил с детства. Ключевой образ Возлюбленной связан со стремлением главного героя романа понять, где же находится начало начал, тот идеальный мир, не имеющий категории пространства и времени. Земная любовь становится путеводной нитью в этот мир, она помогает не только постичь тайны вечных истин, но и приобщиться к ним, попасть в вечность, где нет категорий времени и пространства. Мистицизмом буквально проникнуты взаимоотношения главных героев. Елочка, застывшая на фаланге пальца Маэстро, становится символическим мистическим знаком для Дженни, благодаря которому она моментально узнает его. («Эта кисть руки с «елочкой» врезалась в ее память в бассейне, когда она захлебнулась и начала тонуть на гейзерном поле в Исландии» [5, с. 249]. Дженни обладает способностью проникать в сознание Маэстро, растворяться в окружающем мире природы. К примеру, когда герой смотрит на гряду облаков, которые плывут в сторону дома небесного Отца, он видит в них силуэт Возлюбленной.

В.Л. Сязи выявила, что одной из отличительных черт любовной темы в прозе Е.Д. Айпина является непродолжительность отношения героев и зарождение этих отношений «вдали от малой родины, во время командировок героя» [6, с. 74]. Ей же подмечена еще одна важная черта образа Возлюбленной: это женщины иных культурных традиций и национальностей. Так, в частности, развивается любовная история Демьяна-скрипки и русской девушки-доктора в романе «Ханты, или Звезда утренней зари» (1990). Отношения между героями развиваются в течение недолгой дороги по Ягурьяху и проходят этапы от знакомства до интимной близости и расставания.

Если в ранних произведениях Е.Д. Айпина герой испытывает мучительные душевные переживания из-за неразделенности любви, что зафиксировано, к примеру, в рассказах «Осень в твоем городе» (1998) («…Но годы ничего не стерли во мне, ничего не притупили. Как ни странно, время оказалось бессильным пред моим чувством к Тебе. Твое божественное имя живет во мне, и я это имя не доверю никому...» [4, с. 32]), «Моя княжна» (1997) («И чем ближе подступал конец осени, тем тоскливее становилось мне. Кончались мои земные дни. Ведь я умирал вместе с осенью... Возможно, и Ты вместе с осенью таяла на своем печальном Севере...» [4, с.44]), то в последнем, вышедшем в свет в 2022 году романе-мифе «В поисках Первоземли» герой испытывает глубокие душевные переживания не из-за того, что его любовь неразделенная, а из-за того, что они с Возлюбленной разделены континентами. Дженни живет на загадочном острове, окруженном морем в далеком южном полушарии, а Маэстро – на противоположной стороне планеты Земля, в России.

В.Л. Сязи первой отметила отсутствие финала в любовных историях, герой всегда отпускает свою возлюбленную. В последнем романе финал совершенно иной, он счастливый и ожидаемый, поскольку предсказан героиней еще в начале развития отношений, уже тогда она уверовала в то, что они станут одним человеком и вечно будут вместе. В кульминационной финальной сцене близость душ героев приводит к неизбежной телесной близости, к сладостному слиянию душ и тел. «Эта сцена любовного соития представлена в романе в ракурсе ее сакральной сущности, ибо момент полного слияния и растворения друг в друге есть не что иное, как повторение архетипического действия зарождения вечного и воспроизведения мировой жизни» [7, с. 184]. Об этом пишет и А.Н. Семенов: «Подлинная близость и красота отношений между героями возникает тогда, они стремятся стать частью имени и бытия дорогого человека» [8, с. 416].

Эротическая откровенность нетипична для хантыйской литературы, и для творчества Е.Д. Айпина — это статичная, индивидуально-авторская художественная реалия. Автор избегает откровенных сцен, что отмечалось многими исследователями. Он крайне деликатен и сдержан при описании картин интимной связи героев, в его текстах нет сцен откровенной эротики, что в первую очередь обусловлено культурным кодом. И в сотом эпизоде романа «На острове у Дженни» духовная и физическая близость главных героев, являющаяся кульминацией и доводящая финальную сцену до эмоционального предела, лишена излишней эротической откровенности. «И от этого безграничного космического пространства, от невероятной близости вечной теперь в его жизни небесной посланницы Дженни и от немыслимой скорости движения его охватывает Неземной мучительный восторг...» [5, с. 410].

Говоря об индивидуально-авторской манере письма при создании образа Возлюбленной, следует также отметить минимализм портретной характеристики, что является традиционным приемом в литературе народа ханты, обусловленным менталитетом этноса. Но при этом автор достаточно подробно «выписывает» глаза героинь. Взор Возлюбленной всегда загадочен и глубок. В рассказе «Моя княжна» герой, вспоминая Возлюбленную, подчеркивает ее способности пригашать свет очей и сравнивает колкость взгляда с ельником. «Бывало, встрепенув ресницами, Ты уносилась далеко-далеко от меня. Бывало же, пригасив свет очей, навострив ресницы колючим ельником, словно неприступным щитом, отгораживалась от всего мира» [4, с.3 7]. Необыкновенные зололтосто-зеленые болотные глаза у доктора Марины из «Ханты, или Звезда Утренней Зари»: Таинственный и глубокий взор у Верджинии из рассказа «Парижанка»: «Но самыми выразительными на ее лице оставались глаза. Это два, с опять очень черной водой, огромных округлых озера, мечущие искры черного огня» [4, с. 200]. Глаза Возлюбленной становятся акцентным предметом изображения и в романе «В поисках Первоземли», они необычного индигово-синего цвета, цвета весеннего неба, «…в безумно синих южных очах совершенно невозможно что-то прочитать [5, с. 239].

Индивидуально-авторской писательской манере Е.Д. Айпина характерно активное использование красок и запахов родной природы, помогающих передать чувства героя к Возлюбленной. Через призму образов природы, которые для автора, как и для его народа, являются эталонами красоты, любовь раскрывается в образах Возлюбленных. Сравнение волос Возлюбленной с корой осенней лиственницы, одним из священных деревьев ханты, помогает автору создать образ Возлюбленной в романе «Ханты, или Звезда Утренней Зари». Образ Возлюбленной, отождествленный с образами родной природы, часто возникает в воображении Демьяна Романовича. Он видит изгибы ее тела в деревьях, облаках, колышущихся травах. Магическая связь с природным миром свойственна и Возлюбленной Маэстро Дженни из романа «В поисках Первоземли». Эта магическая связь выступает в качестве одной из ярких и значимых черт героини. Прежде всего, мы отмечаем ее связь с Солнцем, способность вбирать, впитывать всей своей сущностью солнечный свет. «Лицо у нее такое же золотистое, как и восходящее Солнце.

И руки такие же золотистые, как Солнце.
И волосы золотистые, как небесное светило.
И глаза золотистые, как лучи Солнца» [5, с. 16].

«Миллионы лет, пока для человека не существовало ориентиров культуры и цивилизации, основу его представлений о жизни, времени и пространстве составляли образы природы» [9, с. 109]. Возлюбленная в айпинских текстах обязательно должна понимать и любить природу. Для автора, как и для героев его произведений, любовь к природе, умение понимать ее, воспринимать как живую субстанцию является важной (если не главной) составляющей бытия. Его героиням характерна очень тонкая душевная организация. Родство с природой присуще Марине из раннего рассказа «Лебединая песня» (1976), которая понимает песню птиц. «Девушка закрыла ладонями уши. Но даже так она слышала лебединую песню. Последнюю, прощальную. Она слышала каждой клеточкой своего тела, начиная с маленьких ступней и кончая длинными, хорошо развитыми пальцами рук с матово-темной от загара кожей» [4, с. 53]. Сожалеет о том, что утратила связь с природой, городская Марина из «Ханты, или Звезда Утренней Зари». Маэстро и Дженни умеют понимать друг друга, не прибегая к помощи слов, в едином желании постичь то, что большинству людей постичь невозможно, к примеру, Космос, и все то таинственное, что невозможно объяснить.

Образу Дженни характерны традиционные характеристики айпинской Возлюбленной, в том числе яркая внешность («Это черноволосая, гибкая, изящная тростиночка на берегу моря» [5, с. 237]), жизненная гиперактивность («В ней жизнь клокотала также бурно, как и на Ниагарском водопаде» [5, с. 247]). Такая детализация портрета героини, подробное выписывание ее образа помогает реализовать идею ее внеземного происхождения.

Результаты исследования позволяют заключить, что собирательный образ Возлюбленной, как совокупность образов героинь разных произведений современного югорского писателя, обладает сходственными чертами характера, психологическими особенностями, внешними характеристиками и образом жизни. Вместе с тем образ Возлюбленной в творчестве Е.Д. Айпина не статичен, он постоянно эволюционировал, приобретая новые черты. Сначала он был безымянный, затем у Возлюбленных появились звучные и красивые имена: Марина, Селесте, Верджиния, Дона, Дженни. Любовные истории, которые всегда заканчивались в произведениях раннего творчества расставанием героев, сменил в последнем романе счастливый финал. «И от этого безграничного космического пространства, от невероятной близости вечной теперь в его жизни небесной посланницы Дженни и от немыслимой скорости движения его охватывает Неземной мучительный восторг...» [5, с. 410]. Но вместе с тем образ Возлюбленной сохраняет на протяжении всего творчества и типичные для авторского менталитета черты: мистичность, аристократизм, связь с миром природы. Он вбирает традиционные черты авторской прозы, в частности, это касается сцен интимной близости, которые лишены откровенности и максимально подчеркивают превосходство связи духовной над физической близостью. Е.Д. Айпину удается на протяжении всего творчества сохранить таинственность и загадочность образа Возлюбленной. Образ же идеальной Возлюбленной, реализующий авторскую мысль о гармонии отношений между влюбленными и первоистоке жизненного начала, предстает перед читателями в романе «В поисках Первоземли».

Библиографический список

1. Комаров С.А., Лагунова О.К. Особенности самоописания в творчестве русскоязычного хантыйского прозаика Е.Д. Айпина. *Уральский исторический вестник*. 2018; Выпуск № 2 (59): 109–114.
2. Рябий М.М. Величие женских образов в лирической прозе и публицистике Еремея Айпина. *Вестник Югорского государственного университета*. 2015; Выпуск № 1 (36): 141–146.
3. Косинцева Е.В. *Женские образы в хантыйской литературе*: монография. Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок. Ханты-Мансийск: ООО «Типография «Печатное дело», 2010.
4. Айпин Е.Д. Собрание сочинений: в 5 т. *Осень в Твоем городе*. Ханты-Мансийск: Издательский дом «Новости Югры», 2020; Т. 5.
5. Айпин Е.Д. *В поисках Первоземли*. Москва: РИПОЛ классик, 2019.
6. Сязи В.Л. Образ возлюбленной в прозе Е.Д. Айпина. *Вестник угроведения*. 2018; Т. 8, № 1: 69–76.
7. Ларкович Д.В. Миф о вечном возвращении в романе Е.Д. Айпина «В поисках Первоземли». *Имагогология и компаративистика*. 2021; № 15: 173–191.
8. Семенов А.Н. Мир, в котором ищут Первоземлю. Айпин Е.Д. *В поисках Первоземли*. Москва: РИПОЛ классик, 2019: 414–419.
9. Себелева А.В., Рымарева Е.Н. Трансформация архетипа «всемирный потоп» в мифологических сюжетах обских угров. *Ученые записки Орловского государственного университета*. Орел: Издательство Орловского государственного университета, 2017; № 1 (74): 109–114.

References

1. Komarov S.A., Lagunova O.K. Osobennosti samoopisaniya v tvorchestve russkoyazychnogo hantyjskogo prozaika E.D. Ajpina. *Ural'skij istoricheskij vestnik*. 2018; Vypusk № 2 (59): 109-114.
2. Ryabij M.M. Velichie zhenskih obrazov v liricheskoj proze i publicistike Eremeya Ajpina. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015; Vypusk № 1 (36): 141-146.
3. Kosinceva E.V. *Zhenskie obrazy v hantyjskoj literature*: monografiya. Obsko-ugorskij institut prikladnyh issledovanij i razrabotok. Hanty-Mansijsk: OOO «Tipografiya «Pechatnoe delo», 2010.
4. Ajpin E.D. Sobranie sochinenij: v 5 t. *Osen' v Tvoem gorode*. Hanty-Mansijsk: Izdatel'skij dom «Novosti Yugry», 2020; T. 5.
5. Ajpin E.D. *V poiskah Pervozemli*. Moskva: RIPOL klassik, 2019.
6. Syazi V.L. Obraz vozlyublennoj v proze E.D. Ajpina. *Vestnik ugrovedeniya*. 2018; T. 8, № 1: 69-76.
7. Larkovich D.V. Mif o vechnom vozvraschenii v romane E.D. Ajpina «V poiskah Pervozemli». *Imagogologiya i komparativistika*. 2021; № 15: 173-191.
8. Semenov A.N. Mir, v kotorom ischut Pervozemlyu. Ajpin E.D. *V poiskah Pervozemli*. Moskva: RIPOL klassik, 2019: 414-419.
9. Sebeleva A.V., Rymareva E.N. Transformaciya arhetipa «vsemirnyj potop» v mifologicheskih syuzhetah obskih ugrov. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Orel: Izdatel'stvo Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017; № 1 (74): 109-114.

Статья поступила в редакцию 22.01.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-565-567

Pogodina Yu.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: yypogodina@fa.ru*

ELEMENTS OF MYSTICAL REALISM IN THE POETRY OF NIKOLAY GUMILEV. The article studies evolution of N.S. Gumilyov's creativity from the point of view of manifestation of elements of mystical realism. From the denial of mysticism, declared in the manifesto of Acmeism as a literary school, Gumilyov gradually moved to an understanding of the word as the fundamental principle of the creation of the world and the aeonic folded eidos of further creation. Accordingly, the article examines the evolution of key images in the poet's work using the example of the image of a forest, images of animals and other significant concepts. By referring to memoirs and memories of the poet, the interest of N.S. Gumilyov in magic and the occult, using the example of specific texts to demonstrate the influence of this hobby on the evolution of his poetry. The motivating reason for turning to magic was, in our opinion, not only a fascination with the theories of the occult, but also a desire for an active transformation of reality, as well as active work with the image of Don Juan, which was significant for Gumilyov, which was for the poet his life and creative mask and one of his favorite social roles.

Key words: **Gumilyov, acmeism, occultism, mystery, mystical realism**

Ю.Ю. Погодина, *канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: yypogodina@fa.ru*

ЭЛЕМЕНТЫ МИСТИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА В ПОЭЗИИ НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА

Статья посвящена вопросам эволюции творчества Н.С. Гумилева с точки зрения проявления в нем элементов мистического реализма. От отрицания мистицизма, декларированного в манифесте акмеизма как литературной школы, Гумилев постепенно перешел к пониманию слова как первоосновы сотворения мира и эонического свернутого эйдоса дальнейшего творения. Соответственно, в статье рассматривается эволюция ключевых образов в творчестве поэта на примере образов леса, животных и других значимых концептов. С помощью обращения к мемуарам и воспоминаниям о поэте доказана заинтересованность Н.С. Гумилева в магии и оккультизме, на примере конкретных текстов продемонстрировано влияние этого увлечения на эволюцию его поэзии. Побудительной причиной обращения к магии стало, по нашему мнению, не только увлечение теориями оккультизма, но и желание деятельного преобразования действительности, а также активная работа со значимым для Гумилева образом Дон-Жуана, который был для поэта его жизненной и творческой маской и одной из любимых им социальных ролей.

Ключевые слова: **Гумилев, акмеизм, оккультизм, мистерия, мистический реализм**

Поэзии Николая Гумилева посвящены многочисленные диссертационные исследования и монографии, научные статьи и учебные пособия. При обширной библиографии изучения творчества поэта тем не менее остается ряд нерешенных противоречий, среди которых – отношение Н.С. Гумилева к непосредственному и опосредованному мистическими и магическими мотивами отражению действительности в поэзии.

Как теоретик акмеизма, Гумилев настаивал на воспевании действительности в ее предметном и телесном воплощении, что и представляло собой главный элемент противопоставления акмеизма – символизму. При всей самобытности и концептуальной глубине акмеизма первоначально он формировался именно как оппозиция символизму и эксплицитно декларировал внимание к физическому воплощению действительности как таковому. В то же время в позднем творчестве Н.С. Гумилева рамки акмеизма были «разомкнуты», стали возникать мотивы, сближающие поэта с мистикой и мистерией.

В последнее время появилось много работ, посвященных обращению Гумилева к мистериальным традициям: гностическому и масонскому учению, трудам Е.П. Блаватской, док. Папюса и др. Н.А. Богомолов, С.Л. Слободнюк, М. Баскер, Р. Эшельман и многие другие исследователи сделали в этом направлении немало. Но, как нам представляется, не было реализовано самого существенного – попытки объяснить причину обращения Гумилева к мистериальным традициям.

Цель исследования – выявить элементы мистического реализма в творчестве Николая Гумилева и показать, каковы побудительные причины поэта, обратившегося к этой тематике.

Задачи исследования:

– обобщить историю исследования мистических и оккультных мотивов в творчестве Николая Гумилева в отечественном и зарубежном литературоведении;

– показать паттерны реализации оккультных и мистериальных мотивов в стихотворениях Гумилева;

– выявить элементы мистического реализма в творчестве поэта.

Научная новизна исследования обусловлена тем фактом, что в нем предпринята попытка разрешения антиномии между реальным и мистическим в творчестве Николая Гумилева, давно обращавшей на себя внимание исследователей его текстов.

Теоретическая значимость исследования обусловлена обращением к творчеству одного из наиболее значимых поэтов Серебряного века, который был как теоретиком, так и практиком написания стихотворений и активно реализовывал свои теоретические посылки в практике стихосложения.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью применения выявленных закономерностей в практике проведения таких учебных курсов, как «История отечественной литературы», «Литература Серебряного века», а также в специальных курсах и специальных семинарах, непосредственно посвященных творчеству Н.С. Гумилева.

Еще в 1931 году полемику по вопросу о мистической составляющей творчества Н. Гумилева открыла статья И.Н. Голенищева-Кутузова «Мистическое начало в поэзии Гумилева» [1]. Однако вплоть до восьмидесятых годов большинством современников и исследователей Гумилев воспринимался как поэт, отражавший в своей лирике «конкретную действительность реального, внешнего мира, но едва ли затрагивавшего полутеневые области оккультизма, магии и снов» [2, с. 10].

Отметим, что высказывания самого Гумилева – как теоретика акмеизма – в статье «Наследие символизма и акмеизм», где он прямо отмежевывается от символистской тематики «мистики, оккультизма и теософии», давали некоторые основания для создания литературоведческого «мифа» о «солнечном», антимистическом характере его поэзии. «Признанной целью новой школы, – пишет другой авторитетный западный ученый Р. Поггиоли, – была красота, сотворенная из сущности конкретных веществ, а не из теней сновидений». А что касается области магического, то Гумилев, по его утверждению, «отказался от соблазна блуждать по сферам метафизики и оккультизма и вместо того с отважной решимостью вошел в материальный, физический мир» [2, с. 11].

Настоящее исследование является попыткой предложить новую концепцию художественного мифологизма Гумилева, ядром которого является теория поэтического слова, которое выступает в статусе *мифотворческого* и *магического* стержня его творчества. Мифопоэтические и магические представления о сущности и назначении поэта в корне преобразуют представления о природе слова, позволяют по-новому осветить этапы его творческого пути, понять логику его художественных решений, систематизировать его историософские воззрения, объяснить ряд закономерностей его образной системы, специфику претворения архаических и новейших (теософских) мифов в авторский миф.

При таком подходе к поэзии Гумилева, несомненно, возникают противоречия и вопросы: почему в его позднем творчестве наблюдается значительный тематический сдвиг и новый элемент мистицизма? Откуда он мог появиться у поэта, решившего отказаться «блуждать по сферам метафизики и оккультизма»? Так, например, Г.П. Струве в одной из своих статей о Н.С. Гумилеве отмечает, что в его книгах «Костер» и «Огненный столп» «*неожиданно* зазвучали ноты, всего больше сближающие его с Тютчевым – поэтом тайновидения и тайнослушания» [3, с. 33–34].

Достоверно известно, что Н.С. Гумилев был знаком с «мистическими» трудами Папюса и Элифаса Леви, об этом сохранились свидетельства самого поэта. Так, он еще в 1906 году написал В. Брюсову: «Теперь я вижу, что оригинально задуманный галстух или удачно написанное стихотворение может дать душе тот же трепет, как и вызыванье мертвецов, о котором так не красноречиво трактует Элифас Леви» [4, с. 41]. В беседах с П.Н. Лукницким Ахматова засвидетельствовала: «Папюса привез в 7-м году на дачу Шмидта. Мне оставил. Сначала в 6 году написал» [5, с. 176].

Мы согласны с мнением Н.А. Богомолова, который полагает, что «при своей начитанности и явной заинтересованности в данной сфере у него наверняка были на слуху произведения и других известных деятелей оккультизма, как русского, так и иностранного» [6, с. 114].

Далее Н. Богомолов отмечает, что сама по себе оккультная традиция обладает рядом специфических качеств, которые следует принимать во внимание, ибо они являются конструктивным началом, обусловливающим архитектонику оккультного знания [6, с. 114]. Вследствие сугубо устной, эзотеризированной передачи в самой традиции образовались, с одной стороны, пробелы, с другой – труднообъяснимые противоречия. Фактически все тексты трудны для герменевтического истолкования в силу их нарочитой зашифрованности. Даже сами теософы, истолкователи «древней мудрости», признают «заведомую фрагментарность» собственного учения. Так, Е.П. Блаватская писала: «Египетские жрецы забыли многое, но они ничего не изменили. Утрата большей части первоначального учения явилась следствием внезапных смертей некоторых великих Иерофантов <...> Все, что евреи заимствовали из Египта через Моисея и других Посвященных, было достаточно запутано и искажено в позднейшие времена; но то, что получила от тех и других наша церковь, еще более искажено и ложно истолковано» [7, с. 404–405].

Еще в большей степени это обстоятельство относилось к современному Гумилеву оккультизму, делившемуся на громадное число школ и частных «наук», среди которых были как вполне традиционные, типа магии (как белой, так и черной), алхимии, астрологии и пр., так и достаточно новые, типа теософии. «Вряд ли можно полагать, – пишет Богомолов, – что многие современники, в том числе и Гумилев, владели системой оккультных знаний во всем ее объеме, если такая система вообще существовала» [6, с. 113]. Оккультизм представлял собой некое «лоскутное одеяло» разнообразных учений и течений, бессистемное и восходящее дискретным образом к разным учениям.

Можно согласиться с соображением, высказанным по этому поводу исследователем оккультизма К. Уилсоном, который пишет, что «страсть заниматься магией – это фундаментальная страсть человека вызывать восхищение у других людей» [8, с. 300]. «Роберт Грейвс говорил мне, – отмечает в своей книге К. Уилсон, – что многие молодые люди бессознательно используют разные формы колдовства, соблазняя девушек» [8, с. 133]. В контексте того значения, которое Н.С. Гумилев придавал образу Дон Жуана как литературной и социальной маске, такая мотивация могла быть для него значима. Примечательно, что приемы магического воздействия Гумилев неоднократно применяет в некоторых ранних произведениях. Например, в стихотворении «Жираф» (1907), где лирический герой пытается совершить сеанс своеобразного магического гипнотизирования через «рассказывание», то есть, в сущности, через слово:

Сегодня, я вижу, особенно грустен твой взгляд,
И руки особенно тонки, колени обняв.
Послушай: далеко, далеко, на озере Чад
Изысканный бродит жираф.
…
Я знаю веселые сказки таинственных стран
Про черную деву, про страсть молодого вождя,
Но ты слишком долго вдыхала тяжелый туман,
Ты верить не хочешь во что-нибудь, кроме дождя [9, с. 103].

Лирический герой как бы «заговаривает» девушку, пытаясь избавить ее от печального настроения с помощью слова, причем, как это часто бывает в текстах заговоров и магических формул, проговариваемое не связано с желаемым результатом.

В творчестве Гумилева, таким образом, проявляет себя та же тенденция, которая была характерна для Осипа Мандельштама и «малого акмеиста» Михаила Зенкевича: предметы и жизненные ситуации у него оказываются символами всеобщего. Но если Мандельштам и Зенкевич сохраняют цвет, запах и пр. т. е. плоть мира, то Гумилев эту телесность развоплощает. Так, в одном из самых знаменитых поздних стихотворений «Заблудившийся трамвай» трамвай не имеет конкретных черт, «зеленная» – уже не конкретная овощная лавка, Индия – не Индия как таковая, а Индия Духа – в творчестве Н.С. Гумилева намечается тенденция к символизму.

Гумилев декларирует стремление к любви к здешнему миру, к повседневности и красоте обыденных вещей, но, чтобы его полюбить, он одевает его ореолом тайны, экзотики, удивительных стран и путешествий. Анна Ахматова и Осип Мандельштам воспринимали мир таким, каков он есть и видели и умели внушить читателям красоту обычных вещей. Ср., например, стихотворение Ахматовой 1909 года:

На рукомойнике моем
Позеленела медь,
Но так играет луч на нем,
Что весело глядеть [10, с. 14].

Николай Гумилев, с одной стороны, обращался к необычной, экзотической стороне мира (редкости дальних странствий, фигурирующие в его стихах, часто возникают именно для этой цели), с другой стороны, преодолевал быт: трамвай у него – уже вообще не трамвай. Тем самым он заставляет нас полюбить эту землю и это небо, потому что он их так увидел: это здешние вещи, и они прекрасны.

Образы, используемые Н.С. Гумилевым, от раннего творчества к позднему, переживают трансцедентную эволюцию: так, например, в стихотворении 1910 года «У камина» дважды упоминается образ леса:

Цепи грозных гор, лес, а иногда
Странные вдали чьи-то города,
И не раз из них в тишине ночной
В лагерь долетал непонятный вой.
«Мы рубили лес, мы копали рвы,
Вечерами к нам подходили львы [9, с. 177].

Спустя несколько лет, в «Огненном столпе», образ леса наполняется уже символической семантикой и дополняется элементами чудесного и мистического мира:

В том лесу белесоватые стволы
Выступали неожиданно из мглы…
…
Может быть, тот лес – душа твоя,
Может быть, тот лес – любовь моя,

Или может быть, когда умрем,
Мы в тот лес направимся вдвоем [9, с. 311].

Отметим, что у другого представителя акмеизма – Осипа Мандельштама – образ леса с самого начала был наполнен сакральной семантикой. О. Лекманов отмечает в качестве «программного» стихотворения акмеизма “Notre Dame” Мандельштама, где собор перевоплощается в лес:

Стихийный лабиринт, непостижимый лес,
Души готической рассудочная пропасть,
Египетская мощь и христианства робость,
С тростинкой рядом – дуб и всюду царь – отвес [цит. по: 11].

Ту же траекторию эволюции от конкретного к мистериальному в творчестве Гумилева можно проследить в образах звёзд, грота и особенно – в образах животных. Они все тоже двуипостасны и магичны и выступают как своего рода символы: начиная с жирафа, кончая леопардом (с неопаленными усами). Таким же образом в поэтическом мире Н.С. Гумилева бытовые вещи и помещения (типа трамвая, книг, библиотеки, конторы, комнаты) преображаются и развоплощаются.

Магическое понимание слова находит наиболее яркое эксплицитное выражение в стихотворении «Слово» [9, с. 312], в котором слово предстает в виде синкретического объекта, соединяющего в себе христианские и магические эманации. Слово-Логос инициирует созидание сакрального мира, в то же время развоплощаясь в слово-плоть («дурно пахнут мертвые слова»). Эта тема продолжается в «Поэме начала» – идея первослова, которое, подобно борхесовскому Алефу, содержит в себе зерно развития всех сущностей творимого мира. Это первослово проецируется на восточные ритуалы (слово «Ом»), на евангелический концепт Слова-Логоса как ипостаси Бога, на пифагорейские представления о числах как сакральных знаках («не решаясь обратиться к звуку, / тростью на песке чертил число») и на мотивы поисков Чаши Грааля как первоосновы всего сущего.

Соответствующее отношение к слову проецируется на восприятие Гумилевым поэзии как таковой – в позднем творчестве поэта формируется новая концепция логоса и памяти, пронизанная мистериальными и оккультными мотивами.

Николай Гумилев прожил недолгую, но очень яркую творческую и человеческую жизнь, на протяжении которой он неоднократно выступал в роли первооткрывателя, «конкистадора». Теоретические постулаты литературной школы акмеизма, вдохновителем и первооткрывателем которой он выступил, получили со временем новое наполнение и были переосмыслены поэтом в мистическом ключе с учетом магической функции слова. От слова как материального воплощения символа Гумилев перешел к слову-Логосу как к свернутому «зерну» творения, первооснове творимого мира и его эйдосу. Тем самым мыслимый Платоном мир без лжи, в котором слова приравнены к эйдосам, сбылся в литературной вселенной Николая Гумилева: слово, понимаемое как приравненное к первооснове сущности объекта, не может являться причиной порождения лживых высказываний. Это и предопределяет магический функционал слова. От «бытовой магии» в ее прикладном понимании Гумилев обращается к демиургическому функционалу слова как потенции творения.

Библиографический список

1. Голенищев-Кутузов И.Н. Мистическое начало в поэзии Гумилева. *От Рильке до Волошина: Журналистика и литературная критика эмигрантских лет.* Москва: Русский путь, 2005: 280–283.
2. Баскер М. *Ранний Гумилев: Путь к акмеизму*. Санкт-Петербург: Русский Христианский гуманитарный институт, 2000.
3. Гумилев Н.С. *Собрание сочинений*: в 4 т. Москва: ТЕРРА-TERRA, 1991; Т. 3.
4. Бронгулеев В.В. *Посредине странствия земного: Документальная повесть о жизни и творчестве Н. Гумилева: Годы 1886–1913*. Москва: Эдиториал URSS, 1995.
5. Лукницкий П.Н. *Acumiana: Встречи с Анной Ахматовой. 1924–1925 гг.* Paris: YMCA-Press, 1991; Т. 1.
6. Богомолов Н.А. Гумилев и оккультизм. *Русская литература начала XX века и оккультизм*. Москва: Новое литературное обозрение, 2000: 113–144.
7. Блаватская Е.П. *Тайная доктрина. Космогенезис*. Москва: АСТ, 2022.
8. Уилсон Р.А. *Секс, магия и психоделия*. Москва: Клуб Касталия, 2017.
9. Гумилев Н.С. *Стихотворения и поэмы*. Ленинград: Советский писатель (Ленинградское отделение), 1988.
10. Ахматова А.А. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Эллис Лак, 1998; Т. 1.
11. Лекманов О.А. *Об одном стихотворном манифесте акмеизма*. Available at: https://gumilev.ru/acmeism/6/

References

1. Golenischev-Kutuzov I.N. Misticheskoe nachalo v po`ezii Gumileva. *Ot Ril'ke do Voloshina: Zhurnalistika i literaturnaya kritika `emigrantskih let.* Moskva: Russkij put', 2005: 280-283.
2. Basker M. *Rannij Gumilev: Put' k akmeizmu*. Sankt-Peterburg: Russkij Hristianskij gumanitarnyj institut, 2000.
3. Gumilev N.S. *Sobranie sochinenij*: v 4 t. Moskva: TERRA-TERRA, 1991; T. 3.
4. Bronguleev V.V. *Posredine stranstviya zemnogo: Dokumental'naya povest' o zhizni i tvorchestve N. Gumileva: Gody 1886-1913*. Moskva: `Editorial URSS, 1995.
5. Luknickij P.N. *Acumiana: Vstrechi s Annoj Ahmatovoj. 1924-1925 gg.* Paris: YMCA-Press, 1991; T. 1.
6. Bogomolov N.A. Gumilev i okkul'tizm. *Russkaya literatura nachala XX veka i okkul'tizm*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2000: 113-144.
7. Blavatskaya E.P. *Tajnaya doktrina. Kosmogenezis*. Moskva: AST, 2022.
8. Uilson R.A. *Seks, magiya i psihodeliya*. Moskva: Klub Kastaliya, 2017.
9. Gumilev N.S. *Stihotvoreniya i po`emy*. Leningrad: Sovetskij pisatel' (Leningradskoe otdelenie), 1988.
10. Ahmatova A.A. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: `Ellis Lak, 1998; T. 1.
11. Lekmanov O.A. *Ob odnom stihotvornom manifeste akmeizma*. Available at: https://gumilev.ru/acmeism/6/

Статья поступила в редакцию 26.01.24

УДК 811.11:811.131 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-567-570

***Savvateeva I.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk, Russia), E-mail: savvrina@mail.ru*

BEHAVIOUR IN THE TERMINOLOGICAL SYSTEMS OF ITALIAN AND ENGLISH LANGUAGES. The main content of the article is a comparative analysis of the fundamental terms in the behavioral sciences. There are Italian (*behaviorismo*, *comportamentismo*) and English (*behaviorism*). The study of terminological variation, development and integration of terms in the language of science allows to analyze the scope of correspondence in the concepts of these terms in the compared languages. The main research emphasis is on the linguistic substance of terms expressing the category of behavioral relations. As a result of the study, it is found that the Italian language develops its own terminological apparatus in the behavioral sciences in the linguistic and cultural aspect. It is explained by linguistic and cultural factors in the formation of terms. The Italian terms have a key component with the meaning “act together” and “relations” component (*attegiamento*). The English term *behaviorism* nominates a way of conducting psychological or behavioral sciences. It has the potential to nominate new scientific disciplines in other linguistic cultures.

Key words: **term, terminology, behavior, relations, behaviorism, scientific worldview**

***И.А. Савватеева**, канд. филол. наук, Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск, E-mail: savvrina@mail.ru*

ПОВЕДЕНИЕ В ТЕРМИНОСИСТЕМАХ ИТАЛЬЯНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Основное содержание статьи составляет сопоставительный анализ основополагающих терминов, номинирующих науки о поведении и отношениях: итальянские термины (*behaviorismo*, *comportamentismo*) и английский термин (*behaviorism*). Исследование терминологического варьирования, развития и интеграции терминов в языке науки позволяет проанализировать объем соответствий в понятиях данных терминов в сопоставляемых языках. Основной исследовательский акцент делается на лингвистической субстанции терминов, выражающих категорию *отношения* в поведенческом аспекте. В результате исследования обнаружено, что итальянский язык стремится использовать и развивать свой терминологический аппарат в науках о поведении, что объясняется лингвокультурными факторами образования терминов. В лингвокогнитивном аспекте итальянские термины имеют ключевой компонент со значением «задействовать, собрать вместе» и компонентом «отношение» (*attegiamento*). Термин *behaviorism* закрепился в языке науки в английской лингвокультуре в значении доктрины психологической или поведенческой науки и имеет потенциал для номинации новых научных дисциплин в других лингвокультурах.

Ключевые слова: **термин**, **терминология**, **поведение**, **отношения**, **бихевиоризм**, **научная картина мира**

Целью исследования является сопоставительный анализ основополагающих терминов, номинирующих понятия *поведения* и *отношения* в научной картине мира итальянской и английской лингвокультур.

Объектом настоящего исследования являются термины, содержащие компоненты *поведение* и *отношения*.

Предметом исследования являются лингвокогнитивные и лингвокультурологические основания выделения категории *отношения* в поведенческом аспекте как элементов языка науки и научных дисциплин и их интеграции и развития в обыденной картине мира сопоставляемых языков.

В соответствии с поставленной целью в исследовании решаются следующие задачи:

– рассмотреть общетеоретические основания изучения терминов как теоретических предпосылок изучения понятий отношения и поведение с позиций лингвокогнитологии и лингвокультурологии;

– уточнить термины, выражающие категорию отношения (поведенческий смысл) в лингвокультурном и когнитивном аспектах путем описания, анализа и функционирования терминов в различных гуманитарных науках;

– на основе сопоставительного исследования охарактеризовать сходства и различия в использовании терминов поведенческих наук и особенности их репрезентации в лингвокультурах сопоставляемых языков.

Теоретическая новизна данного исследования заключается в том, что оно предлагает сопоставительный подход к анализу терминов в совокупности внешних и внутренних составляющих выражения категории *отношения* (поведенческий смысл) как лингвокультурного феномена.

Практическая значимость проведенного исследования: статья может быть полезна для лингводидактических целей, в лексикографической практике.

Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью объяснения процесса формирования и развития терминов, номинирующих науки о поведении в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом освещении. Изучение употребления терминов, номинирующих науки о поведении обусловлено четкостью их научных определений, поскольку «Лингвистические процессы и явления в терминологии имеют отчетливый характер вследствие точности терминов и наглядности их связей. Специальная лексика – уникальная часть языка, которую можно сознательно контролировать и изменять» [1, с. 10]. Например, «в сфере медицины, реципиентами медицинской научно-популярной информации являются люди, не имеющие специализированного образования, поэтому умеренное использование профессиональной лексики способствует пониманию информации получателем и формированию образа компетентного, дружелюбного и готового помочь отправителя» [2, с. 171]. Так, можно предположить, что развитие психологических и социальных наук, в которых ключевыми являются понятия *отношения* и *поведение*, влияет на популяризацию и адаптацию научных терминов, репрезентирующих поведенческие отношения в обыденной картине мира.

Теоретические предпосылки исследования в когнитивном аспекте

Теоретические основы исследования в лингвокогнитивном аспекте понятия *отношения* в поведении, его преобразования и использования в качестве терминов научных дисциплин обоснованы интересом и возможностями, позволяющими изучать взаимодействие терминов в научной картине мира, и их применения в обыденной картине мира в лингвокультурах сопоставляемых языков. Так, С.В. Гринев подчеркивает возможности и перспективы исследования терминов в когнитивном аспекте как «необходимость для изучения особенностей развития научного познания <...> и для изучения путей развития человеческой культуры и цивилизации в целом» [3, с. 33].

Кроме того, исследование терминов в лингвокогнитивном аспекте затрагивает проблематику психологической, внутренней составляющей структуры образования и понимания знаний, зафиксированных в термине, поскольку у терминов существуют «коэффициенты конкретности, образности и эмоциональности» [4, с. 67–73]. Отметим также, что понятие «термин» зачастую определяется как слово или словосочетание, имеющее дефиницию (см. напр. [5, с. 61; 6, с. 41–42]. Совокупность научного знания человека в значениях терминов, зафиксированных в словарях, проливает свет на когнитивную природу механизмов понимания и объяснения языковой личностью скрытых ненаблюдаемых процессов формирования знаний. Это представляется крайне важным, так как «социализация личности основывается, в частности, на усвоении поведенческих паттернов, моделей поведения. Поведение представляет собой важнейший аспект жизни и функционирования личности в социуме. Возникновение и формирование концепта BEHAVIOUR языковой картине мира английского языка обусловлено также и той значимостью, которую приобретает необходимость в расшифровке таких психических, внутренних, ненаблюдаемых феноменов, как человеческие ментально-аффективные состояния и отношения к чему-кому-либо. Человек – существо социальное, и его ненаблюдаемые состояния отражаются на социальных связях и отношениях, на его поведении» [7, с. 93–94].

Теоретические предпосылки исследования в лингвокультурном аспекте

Лингвокультурологический подход предполагает анализ терминов на предмет возможных национально-специфических особенностей понимания поведенческих отношений в итальянской и английской лингвокультурах. Специфика восприятия значений терминов посредством индивидуального, когнитивного понимания, при этом обусловленного национальными, культурными и социальными факторами предполагает новизну данного подхода как метода комплексного исследования, который предоставляет возможность рассмотреть специфику понимания поведенческих отношений в сопоставляемых языках. Говоря о сопоставительном анализе терминологических соответствий в лингвокультурах неблизкородственных языков, следует также подчеркнуть важность учета социокультурных факторов при исследовании данных понятий. «В рамках категории частичных соответствий, выделяя наличие значительных и незначительных различий, необходимо обращать внимание на социокультурные особенности» [8, с. 10].

Выбор лексем обусловлен развитием гуманитарных областей познания, в которых исследуется сфера человеческих отношений и поведения. В частности, появлением новых, связанных с психологией и социологией отраслей наук, а также потребностью в дальнейшем изучении терминов, связанных с развитием прикладных наук на лингвистическом уровне.

Источником языкового материала, с целью выделения ядерных семантических признаков значения терминов, для дефиниционного анализа послужили толковые и энциклопедические словари итальянского и английского языков. Контекстуальный анализ примеров из выборки в словаре Glosbe и корпуса итальянского языка PAISÀ позволил выделить ряд семантических признаков, конкретизирующих обозначенные данными лексемами термины, объективирующие категорию отношения в поведенческом аспекте в итальянской и английской лингвокультурах.

Обратимся к анализу семантики основополагающих терминов, номинирующих понятия поведение и отношения, зафиксированных в словарях итальянского и английского языков и репрезентирующих понятие отношения в поведении.

Поведение является ключевой семой термина *бихевиоризм*. В научной картине мира под данным термином понимается научная отрасль психологии, где поведение человека и животных рассматривается как объективно наблюдаемые реакции организма на стимулы внешней среды. Термин сформировался в английском языке. Ср.: *a school of psychology that takes the objective evidence of behavior (such as measured responses to stimuli) as the only concern of its research and the only basis of its theory without reference to conscious experience* [9]; *the theory that all human behaviour is learnt by adapting to outside conditions and that learning is not influenced by thoughts and feelings*[10]; *based on the study of objective, observable facts rather than subjective, qualitative processes, such as feelings, motives, and consciousness* [11]. «Бихевиоризм – это психологический метод, основанный на объективном наблюдении, для которого объект психологии это внешнее поведение людей, а не внутренний мир субъекта. Однако как наблюдаемый объект человеческое поведение обладает знаковостью: «расшифровка» поведенческих знаков обеспечивает доступ к параметрам оценки как самого поведения, так и социальных отношений, в которые оно вовлечено» [7].

В итальянский язык термин *behaviorismo* был заимствован из английского языка. Ср.: *dall'ingl. Behaviorism (der. Di behavior «comportamento», in grafia d'America behavior), termine coniato dallo psicologo statunitense J.B. Watson nel 1912* [12]. При этом в итальянском языке образовался свой термин для номинации данной научной отрасли *comportamentismo*. Ср.: *Teoria e scuola di psicologia che, abbandonando i concetti di io e di coscienza, pone come unico oggetto di studio della psicologia il comportamento dell'individuo in una determinata situazione; è detto anche comportamentismo* [12]. Отметим, что термин *comportamentalismo* переводится как психологический медицинский термин, идентичный термину *бихевиоризм* [13].

В итальянском языке термин *бихевиоризм* употребляется в графическом оформлении языка-источника как *behaviorismo*. При этом на номинацию и адаптацию научного термина в итальянской лингвокультуре повлиял сам итальянский язык. В основу термина *comportamentismo* включена сема «поведение»

(*comportamento)*, что обусловлено оптимальным выбором варианта языковых средств для выражения номинирующего смысла научной дисциплины с целью наиболее рационального выполнения коммуникативно-информационных задач профессионально-научного общения. Так, на основании общего словообразовательного фонда итальянского языка сформировалась собственная система в терминообразовании научных дисциплин о поведении. В психологии итальянский словарь Trecanni дает пояснение термину *comportamentismo* как комплексу установок животного или человека, возникающих в ответ на определенные стимулы окружающей среды или предполагаемые внутренние потребности. Бихевиоризм распространяет методы наблюдения психологии животных и анализа корреляций между индивидуумом и окружающей средой на всю психологию, включая человека. Бихевиоризм оспаривает теорию использования интроспекции. Ср.: comportamentismo (der. di comportamento). In psicologia, indirizzo di studio (detto anche, con adattamento del corrispondente termine ingl., behaviorismo), che estende i metodi osservativi della psicologia animale e l'analisi delle correlazioni individuo-ambiente a tutta la psicologia, compreso l'uomo, contestando l'uso dell'introspezione e contrapponendosi a impostazioni che si fondano su entità come stati mentali e coscienza (v. mentalismo), pulsioni, istinti, ecc. [12]. Толковые словари итальянского языка объясняют термин *comportamentismo* как адаптацию соответствующего английского термина *behaviorism*, содержание которого идентично словарным толкованиям в английском языке. Ср.: *Psicologia del c., altra espressione con cui viene indicato il* ***comportamentismo*** *o* ***behaviorismo*** [12].

Так, в итальянском языке в составе одного термина присутствуют слова различного генезиса. Отметим, что в корпусе итальянского языка PAISÀ данный термин представлен *behaviorismo* всего в четырех случаях употребления, в остальных контекстах употребляется термин *comportamentismo*. Термин *comportamentismo* (также известный как *behaviorismo*), номинирует психологический подход, основанным на научном изучении поведения, то есть внешних, непосредственно наблюдаемых аспектов психической деятельности. Ср.: *Il* ***comportamentismo*** *(anche noto come* ***behaviorismo****) è un approccio psicologico sviluppatosi a partire dal 1913 e basato sullo studio scientifico del comportamento, ossia degli aspetti esteriori, direttamente osservabili, dell'attività mentale.Pertanto essa non può essere assunta come oggetto della psicologia* [12].

Следующие примеры иллюстрируют варианты употребление терминов в идентичных контекстах.

Ср.: ***Il comportamentismo*** *, detto anche behaviorismo ,dominerà la scena internazionale per circa cinquant' anni , cioè per tutta la prima metà del XX secolo*. (Бихевиоризм, также называемый бихевиоризмом, будет доминировать на международной арене около пятидесяти лет, то есть всю первую половину XX века) [14].

Il comportamentismo *rifiuta qualsiasi forma di introspezione , e ritiene che l' unico dato di fatto oggettivo per uno studio scientifico della mente sia il comportamento esteriore*. (Бихевиоризм отвергает любую форму самоанализа и считает, что единственным объективным фактом научного изучения разума является внешнее поведение) [14].

Il ***behaviorismo****, inoltre, venne anche criticato per il suo ridurre l' essere umano ad un organism passive che rispondeva solo alle leggi del condizionamento*. (Более того, бихевиоризм также подвергался критике за то, что он низвел человека до пассивного организма, реагирующего только на законы обусловленности) [14].

Исходный термин, заимствованный из английского языка, в научной картине мира итальянского языка постепенно расширял свое первоначальное значение. Ср.: *Se Rogers rappresenta un esponente di spicco della Psicologia umanistica , molti altri possono essere annoverati tra i teorici di questo movimento, definite da Abraham Maslow come la "Terza Forza" della psicologia,cioè un' alternative alle due psicologie allora imperanti, la psicoanalisi classica ed il* ***comportamentismo positivistico***. (Если Роджерс представляет собой ведущего представителя гуманистической психологии, то к теоретикам этого движения, определенного Абрахамом Маслоу как «Третья сила» психологии, можно причислить многих других; то есть альтернатива двум преобладавшим в то время психологиям – классическому психоанализу и позитивистскому бихевиоризм) [14].

В процессе развития научной психологической и психиатрической мысли в английском и итальянском языках науки развиваются термины-неоклассицизмы. Ср.: *Per fare un confronto, non è una terapia lunga come la psicoanalisi né breve come il* ***neocomportamentismo.*** (Если сравнивать, то это не такая длительная терапия, как психоанализ, но и не такая короткая, как необихевиоризм) [15].

Термин *comportamentismo* не произошел из итальянского языка, а адаптировался в нем с ключевой семой, источником которой, по данным словарей, является глагол *comportare*. Ср.: dal lat. comportare «portare insieme», comp. di con- e portare от лат. «задействовать, собрать вместе», сост. to con- и приводить, поступать, поступать определенным образом, особенно в определенных ситуациях или во взаимоотношениях с другими людьми: вести себя как джентльмен, как грубый человек; также в отношении способа выполнения задачи, выполнения задачи, предложения определенных услуг. Ср.: ***Agire****, procedere in un dato modo, soprattutto in determinate situazioni o* ***nei rapporti con altre persone****:* ***comportarsi*** *da galantuomo, da villano; anche con riferimento al modo di assolvere un compito, di eseguire un incarico, di offrire determinate prestazioni* [12]. Следующий пример иллюстрирует реализацию понимания поведения как комплекс составляющих (*modalità di comportamento*: *atteggiamenti mentali*, *attitudine*), нереализация которых приводит к негативным последствиям. Ср.: *Le conseguenze della simbiosi nell' età adulta sono problem di tristezza , legati al sentirsi mancanti di una parte vitale , e delle* ***modalità di comportamento****, degli* ***atteggiamenti mentali****, dell'* ***attitudine*** *a superarli*. (Последствиями симбиоза во взрослом возрасте являются проблемы печали, связанные с ощущением отсутствия жизненно важной части, а также способов поведения, психических установок, способности их преодолевать) [14].

Термин *бихевиоризм* в итальянском языке используется в социальных науках как методологический подход, согласно которому объектами научного исследования могут считаться только те виды поведения (индивидуумов или организмов в ответ на определенные условия), которые объективно наблюдаемы и подлежат межсубъектному контролю. Ср.: Comportamentismo – *Nelle scienze sociali, impostazione metodologica secondo la quale possono essere considerati come oggetto d'indagine scientifica soltanto i comportamenti (di individui o di organismi in risposta a determinate condizioni) oggettivamente osservabili e passibili di controllo intersoggettivo* [16].

В языке искусствоведения данный термин означает авангардное художественное течение: бихевиористское/поведенческое (процессуальное) искусство (вторая половина 1960-х годов). Оно включает в себя различные художественные выражения, от боди-арта до лэнд-арта и бед-арта. Поведенческое искусство основано на прямом действии художника, вмешивающегося в сравнения среды как автора и как действующего лица определенного эстетического события. Ср.: *Nel linguaggio della critica d'arte, corrente artistica d'avanguardia (detta anche arte di comportamento, arte comportamentale, arte processuale) diffusasi nella seconda metà degli anni '60, basata essenzialmente sull'azione diretta dell'artista, che interviene nei confronti dell'ambiente come autore e attore dell'evento estetico; comprende varie espressioni artistiche, dalla body art alla land art, all'arte povera* [12].

Данный термин также имеет тенденцию к расширению своего значения в научной картине мира на основе значения **совокупности действий** и реакций личности на раздражение, поступающее из внешней среды или изнутри. Ср.: *(psicol.) insieme stabile di azioni e reazioni di un individuo a una stimolazione che proviene dall'ambiente esterno o dal proprio interno* [17].

В сравнительной психологии *comportamentismo* – комплекс установок (описывается лексемой «отношения» – **atteggiamenti**), которые субъект (животное или человек) принимает в ответ на определенные стимулы окружающей среды или предполагаемые внутренние потребности, или *глобальную деятельность* субъекта, рассматриваемую в ее объективных проявлениях. Ср.: *Nella psicologia comparata, il complesso degli* ***atteggiamenti*** *che il soggetto (animale o uomo) assume in reazione a determinati stimoli ambientali o a presunti bisogni interni, oppure l'attività globale di un soggetto considerata nelle sue manifestazioni oggettive* [12].

В английском языке данный термин также имеет тенденцию к расширению своего значения в научной картине мира. Окончание «изм» имеет как свободное, так и строгое значение, а иногда и несколько значений каждого типа. Бихевио***ризм*** не является исключением. Бихевиоризм – это установка, способ понимания эмпирических ограничений на атрибуцию психологического состояния. Ср.: *One has to be careful with "ism" words. They often have both loose and strict meanings. And sometimes multiple meanings of each type. 'Behaviorism' is no exception. Loosely speaking, behaviorism is an attitude – a way of conceiving of empirical constraints on psychological state attribution. Strictly speaking, behaviorism is a doctrine – a way of doing psychological or behavioral science itself* [18].

Как показал сопоставительный анализ дефиниций терминов в английском и итальянском языке, несмотря на наличие синонимии, дублетности и субституции (замены), основные базовые компоненты терминов строго постоянны в выражении своих ядерных понятий (поведение, включающее в себя интенциональное действие, которое можно наблюдать). Закреплённость исследуемых терминов в словарных толкованиях, их употребительность, а также использование итальянского и английского терминов в сходном контексте позволяют говорить о соответствии объемов понятий двух терминов в сопоставляемых языках.

В английской лингвокультуре термин *бихевиоризм* закрепился в языке науки как способ ведения психологической или поведенческой науки и имеет влияние, тенденцию и потенциал для номинации новых научных дисциплин в других лингвокультурах. Отметим, что в лингвокогнитивном аспекте, в итальянском термине, основными источниками ключевой семы являются глагол со значением «*задействовать*, «*собрать вместе*» и «отношение» (*attegiamento*). Данные компоненты менее выражены в толкованиях термина бихевиоризм в английском языке.

В лингвокультурном аспекте итальянский язык стремится использовать и развивать свой термин *comportamentismo*, который встречается в корпусе итальянского языка значительно чаще, чем термин *behaviorismo*. При этом, проанализировав дефинирующие контексты, можно сказать, что данные термины являются синонимами и используются в сходных контекстах, однако наиболее высокой степенью употребительности обладает термин *comportamentismo*, что объясняется лингвокультурными факторами образования терминов.

Таким образом, научные термины, номинирующие понятие *отношения* в поведенческом смысле представляют крайне сложные сферы человеческой деятельности. При этом термины имеют тенденцию к расширению своего значения в междисциплинарном и межъязыковом использовании. Науки о поведении и отношениях как развивающиеся области наук, выходят за пределы узкоспециа-

лизированных академических терминов научной картины мира и функционируют в обыденной картине мира, преимущественно в практических, развивающихся отраслях психологии, позволяют углубить знания о процессах регулирования отношения и поведения человека с окружающей средой.

Предполагается, что разработка методики рассмотрения терминов в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах может выступать как составная часть более масштабного исследования категории *отношения* в лингвокультурных пространствах неблизкородственных языков.

Библиографический список

1. Казарина С.Г. *Типологические характеристики отраслевых терминологий*. Краснодар, 1998.
2. Шамне Н.Л., Шишкина Е.В. Репрезентация доверия в медицинском рекламном дискурсе. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2021; Т. 20, № 5: 167–176.
3. Гринев С.В. Терминоведение на пороге третьего тысячелетия. *Научно-техническая терминология*: научно-технический реферативный сборник. Москва: ВНИИКИ, 2000; Выпуск 1: 31–34.
4. Колодкина Е.Н. Проблемы психолингвистического исследования термина. *Слово и текст в психолингвистическом аспекте*. Тверь: Тверской государственный университет, 1992: 67–73.
5. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. *Лингвистические основы учения о терминах*. Москва: Высшая школа, 1987.
6. Лемов А.В. *Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии)*. Саранск: Издательство Мордовского университета, 2000.
7. Савватеева И.А. Специфика семиотичности поведения. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Серия: Языкознание и литературоведение. 2015; Выпуск 21 (732): 93–103.
8. Ачкасов А.В. *Основы двуязычной терминографии для переводчиков*: учебное пособие. Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург, 2013.
9. *Merriam-webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com
10. *Oxford Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
11. *Dictionary of pshycology*. Available at: https://dictionary.apa.org/behaviorism
12. *Treccani Vocabulario*. Available at: https://www.treccani.it
13. *Итальянско-русский медицинский словарь*. Available at: https://classes.ru/all-italian/dictionary-italian-russian-med-term6052
14. *PAISÀ – Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati*. Available at: https://www.corpusitaliano.it
15. *Glosbe.com*. Available at: https://glosbe.com/ru/it
16. *Qualcherisposta.it*. Available at: https://qualcherisposta.it/cos-e-un-comportamentista
17. *Garzanti Linguistica*. Available at: https://www.garzantilinguistica.it
18. *Stanford Encyclopedia of Phylosophy*. Available at: https://plato.stanford.edu/entries/behaviorism

References

1. Kazarina S.G. *Tipologicheskie harakteristiki otraslevyh terminologij*. Krasnodar, 1998.
2. Shamne N.L., Shishkina E.V. Reprezentaciya doveriya v medicinskom reklamnom diskurse. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2021; T. 20, № 5: 167-176.
3. Grinev S.V. Terminovedenie na poroge tret'ego tysyacheletiya. *Nauchno-tehnicheskaya terminologiya*: nauchno-tehnicheskij referativnyj sbornik. Moskva: VNIIKI, 2000; Vypusk 1: 31-34.
4. Kolodkina E.N. Problemy psiholingvisticheskogo issledovaniya termina. *Slovo i tekst v psiholingvisticheskom aspekte*. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 1992: 67-73.
5. Golovin B.N., Kobrin R.Yu. *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah*. Moskva: Vysshaya shkola, 1987.
6. Lemov A.V. *Sistema, struktura i funkcionirovanie nauchnogo termina (na materiale russkoj lingvisticheskoj terminologii)*. Saransk: Izdatel'stvo Mordovskogo universiteta, 2000.
7. Savvateeva I.A. Specifika semiotichnosti povedeniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Seriya: Yazykoznanie i literaturovedenie. 2015; Vypusk 21 (732): 93-103.
8. Achkasov A.V. *Osnovy dvuyazychnoj terminografii dlya perevodchikov*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet. Sankt-Peterburg, 2013.
9. *Merriam-webster Dictionary*. Available at: https://www.merriam-webster.com
10. *Oxford Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com
11. *Dictionary of pshycology*. Available at: https://dictionary.apa.org/behaviorism
12. *Treccani Vocabulario*. Available at: https://www.treccani.it
13. *Ital'yansko-russkij medicinskij slovar'*. Available at: https://classes.ru/all-italian/dictionary-italian-russian-med-term6052
14. *PAISÀ – Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati*. Available at: https://www.corpusitaliano.it
15. *Glosbe.com*. Available at: https://glosbe.com/ru/it
16. *Qualcherisposta.it*. Available at: https://qualcherisposta.it/cos-e-un-comportamentista
17. *Garzanti Linguistica*. Available at: https://www.garzantilinguistica.it
18. *Stanford Encyclopedia of Phylosophy*. Available at: https://plato.stanford.edu/entries/behaviorism

Статья поступила в редакцию 28.01.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-570-574

***Tikhonova N.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: natatih1994@yandex.ru*

THE ENGLISH LANGUAGE IN 2023: WORDS OF THE YEAR CONTENT PLANE AND EXPRESSION PLANE. The article includes the analysis of a number of lexical units chosen by three authoritative English dictionaries as keywords for 2023. Such lexical units, differing in parts of speech they belong to as well as their method of word formation, include AI, hallucinate, rizz. In addition, there are some other words and expressions that made it to the final list of candidates. The purpose of the study is to describe the selected lexical units taking into account their content plane and expression plane. The article is of interest primarily to lexicologists and terminologists. The results and conclusions of the study may also be useful in the process of teaching English, since getting aware of them gives students the opportunity to trace changing trends in the use of lexical units by native speakers.

Key words: **content plane, expression plane, vocabulary, lexicology, lexical unit, terminological unit, semantics, morphology, part of speech, word formation, functioning, word of year 2023**

***Н.Ю. Тихонова**, канд. филол. наук, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: natatih1994@yandex.ru*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В 2023 ГОДУ: ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ И ПЛАН ВЫРАЖЕНИЯ WORDS OF THE YEAR

Статья посвящена анализу ряда лексических единиц, выбранных тремя авторитетными словарями английского языка в качестве ключевых слов 2023 года. К подобным лексическим единицам, различающимся частеречной принадлежностью и способом словообразования, относятся AI, hallucinate, rizz. Кроме того, имеются некоторые другие слова и выражения, попавшие в финальный список кандидатов. Цель исследования – дать характеристику выделенным лексическим единицам с точки зрения плана содержания и плана выражения. Статья представляет интерес в первую очередь для лексикологов и терминологов. Результаты и выводы исследования также могут оказаться полезными в процессе преподавания английского языка, поскольку ознакомление с ними дает студентам возможность проследить меняющиеся тенденции в употреблении лексических единиц носителями языка.

Ключевые слова: **план содержания, план выражения, лексика, лексикология, лексическая единица, терминологическая единица, семантика, морфология, часть речи, словообразование, функционирование, слово года–2023**

Лексика как словарный состав определенного языка представляет собой наиболее динамично развивающуюся область лингвистики, поскольку именно лексические единицы обладают способностью воспроизводить изменения в социальной, политической, экономической, культурной, научной, образовательной, бытовой сферах. Более того, лексические единицы, образованные различными способами (аффиксация, сложение слов, аббревиация), непосредственно заявляют о тенденциях в узусе, демонстрируя стремление носителей языка экономить языковые средства, творчески используя давно находящиеся в обиходе слова или же, напротив, изобретать совершенно новые формы для наименования актуальных предметов и тем. Как отмечает исследователь В.Г. Судиловская, «описательная лексикология изучает словарный состав современного языка как систему, которая существует во времени и, с одной стороны, является результатом предшествующего развития, а с другой – обнаруживает тенденции, ведущие в будущее» [1, с. 3].

Такая одновременная устремленность словарных единиц в противоположные направления с точки зрения хронологии позволяет проследить, с одной стороны, за постоянством обновлений в лексикологии и находящейся с ней в непосредственной взаимосвязи экстралингвистической реальности и, с другой стороны, за сохранением в некоторой степени приверженности к традиционным лексикологическим установкам, например, к использованию аффиксации и аббревиации в качестве словообразовательных приемов. Один из путей анализа тенденций в развитии лексики предлагает проводимый ежегодно отбор так называемых «слов года» (words of the year) – широко употребляемых, максимально популярных лексических единиц.

Данная статья посвящена анализу выделенных авторитетными словарными изданиями (Collins, Oxford, Cambridge) как words of the year 2023 лексических единиц английского языка. Актуальность статьи обосновывается четко прослеживаемой взаимосвязью словообразовательных, морфологических, семантических тенденций в лексике отдельно взятого совсем недавнего периода времени и непосредственно наблюдаемой и переживаемой экстралингвистической реальности, являющейся источником возникновения и средой функционирования определенного набора слов и выражений. Цель исследования – анализ words of the year 2023 с точки зрения плана содержания и плана выражения. Материал исследования – слова и выражения, опубликованные в открытом доступе в сети Интернет на соответствующих официальных ресурсах как words of the year 2023. Представляется необходимой постановка следующих задач:

– привести слова и выражения, объединенные в результате отбора и голосования в группу words of the year 2023;

– прокомментировать общие характеристики рассматриваемых единиц, объединяющие их в несколько различных подгрупп;

– проверить уровень интереса пользователей языка к данным словам и выражениям, относящихся к 2023.

Научная новизна исследования доказывается исследованием языкового и речевого материала, который во многом или явился отражением 2023 года или и вовсе определил прошедший год.

Теоретическая значимость исследования кроется во вполне осуществимой возможности включения результатов и выводов в дальнейшие терминологические, семантические, когнитивные исследования, поскольку words of the year 2023, с одной стороны, относятся к совершенно разным пластам лексики, с другой стороны, могут многое рассказать об изменениях в сознании и мышлении тех, кто ими пользуется. Практическая значимость работы определяется возможностью познакомиться с актуальными лексическими единицами английского языка и включить их в собственное пользование.

Одно слово или выражение определяется источниками как word of the year 2023. Анализ плана выражения нужно начать с комментария о различных способах формирования данных лексических единиц:

– существительное AI (artificial intelligence, словарь Collins [2]), «искусственный интеллект», образовано путем аббревиации;

– существительное rizz (словарь Oxford [3]) образовано от существительного charisma путем усечения (здесь же можно отметить изменения написания);

– глагол hallucinate (словарь Cambridge [4]), находящийся в употреблении в английском языке с 17 века [5], изменил значение и стал употребляться в отношении искусственного интеллекта (AI), предоставляющего пользователям неверную, ошибочную информацию.

Так, многообразие способов словообразования даже в рамках выделенных трех лексических единиц демонстрирует принадлежность этих единиц к разным слоям лексики: если AI прежде всего следует рассматривать как термин, именовывающий науку и технологию создания наделенных интеллектом компьютерных программ, то rizz и hallucinate скорее входят в состав общей, разговорной лексики, хотя hallucinate и имеет профессиональную составляющую. Кроме того, использование hallucinate в новом значении как нельзя лучше показывает в действии принцип экономии языковых средств, когда используются уже имеющиеся формы для называния новых действий, признаков и предметов.

С позиции словообразования приведенные три способа могут быть дополнительно проиллюстрированы лексическими единицами, попавшими в список слов-финалистов:

– аббревиация: ULEZ, или Ulez (словарь Collins), представляющее сокращение от ultar-low emission zone, т. е. зона со сверхнизким уровнем выбросов;

– усечение в чистом виде более не встречается, однако функционирует как вспомогательный прием при словосложении, результатом чего являются такие лексические единицы, как greedflation (словарь Collins) от greed и inflation, т. е. повышение цен под предлогом инфляции, и situationship (словарь Oxford) от situation и relationship, т. е. отношения с неясным то ли дружеским, то ли романтическим статусом;

– изменение (расширение) семантики: prompt (словарь Oxford) по отношению опять же к искусственному интеллекту, как и упомянутый ранее глагол hallucinate, при этом существительное prompt имеет значение «инструкция для программы искусственного интеллекта, алгоритма и т. д., определяющая генерируемый ей контент или влияющая на него».

Несомненное преимущество по частотности задействования при образовании лексических единиц 2023 года занимает прием аффиксации, причем суффиксация и префиксация находятся отнюдь не в равном положении, что доказывают следующие примеры:

– единственная лексическая единица, образованная путем суффиксации: выделенное издательством Oxford имя собственное Swiftie (фанат исполнительницы Тейлор Свифт), причем суффикс -ie (как в sweetie, birdie, Susie) здесь работает и на выражение некоторой неформальности, и на передачу уменьшительно-ласкательного значения;

– лексические единицы, образованные путем префиксации: выделенные издательством Collins deinfluencing (использование социальных сетей с целью предупредить подписчиков о предпочтительности избегания определенных товаров, услуг, жизненных приоритетов), debanking (прекращение предоставления банковских услуг клиенту) с аналогичной приставкой de-, меняющей значение оригинального слова на противоположное, а также ultra-processed «продукты питания с низкой пищевой ценностью, приготовленные сложными промышленными способами», где используется префикс ultra- – «ультра-, сверх-»; словарь Oxford отмечает ту же префиксальную лексическую единицу deinfluencing наряду с прилагательным parasocial, описывающим отношения, характеризующиеся односторонним, безответным, ложным чувством дружеской близости по отношению к известной или выдающейся медийной личности, где приставка para- обладает семантикой «около-, рядом, возле».

По частотности вслед за словами, образованными способом аффиксации (суффиксации и префиксации), располагаются сложные слова, сформированные сложением существительного в атрибутивной функции или прилагательного с другим существительным. Их отнесенность именно к сложным словам, а не словосочетаниям, безусловно, может вызывать сомнения, однако, вероятно, следует ориентироваться на единый сложный образ, создаваемый конкретной лексической единицей. Далее приведем соответствующие примеры:

– существительное (в атрибутивной функции) + существительное:

nepo baby (Collins) – первый элемент является сокращением от существительного nepotism, а единица в целом означает «ребенок знаменитостей, получающий работу и известность благодаря своей фамилии»;

canon event (Collins) – с семантикой «событие, обладающее важным значением для формирования личности человека»;

heat dome (Oxford) – в значении «тепловой купол атмосферы над населенным пунктом»;

– прилагательное + существительное:

beige flag – с семантикой «черта характера, указывающая на то, что партнер или потенциальный партнер скучен или лишен оригинальности; черта или привычка, особенно партнера или потенциального партнера, рассматриваемая как характерная, но неоднозначно хорошая или плохая».

Итак, по семантике, т. е. в аспекте плана содержания, ключевые слова 2023 делятся на несколько подгрупп, причем число единиц в каждой подгруппе примерно равное:

– лексика области инновационных технологий: AI, hallucinate, prompt;

– лексика области экологии: ULEZ, heat dome;

– лексика области социальных сетей и медиа: deinfluencing, nepo baby;

– лексика области психологии личности: parasocial, beige flag, situationship, canon event;

– лексика области экономики и финансов: debanking, greedflation.

Продолжая анализ семантического аспекта, необходимо разделить лексические единицы с негативной коннотацией и позитивной коннотацией, а также выделить нейтральные слова и выражения. Как будет видно из дальнейших примеров, преобладают слова с негативной коннотацией, которым значительно уступают элементы с позитивной коннотацией. Промежуточное положение занимают нейтральные по семантике слова. Проиллюстрируем данные выводы:

– лексические единицы с негативной коннотацией:

heat dome – данное сложное существительное – буквально: «тепловой купол» – как термин из области метеорологии напрямую связано с процессом глобального потепления, т. е. с негативными долгосрочными изменениями климата, а именно – температуры и погодных условий;

nepo baby – в данном случае преимущество рождения в обеспеченной и известной семье у успешных и богатых родителей рассматривается как инструмент зарабатывания славы и получения выгодной работы не своим трудом, а благодаря чужим заслугам;

ultra-processed – описывая с помощью такого прилагательного продукты питания, пользователи языка подчеркивают отсутствие пользы от них для здоровья и их несоответствие понятию здорового образа жизни;

greedflation – экономическое явление, воспринимаемое как отрицательное, что можно видеть уже по первой части сложного слова, означающего буквально «жадность, алчность»;

debanking – экономическое явление, аналогичным образом рассматриваемое как отрицательное пользователями банковских услуг, которые оказываются лишены необходимых финансовых возможностей и инструментов;

hallucinate – действие по предоставлению неверной информации искусственным интеллектом, которая может ввести пользователей в заблуждение и привести к серьезным ошибкам;

situationship – неясный статус отношений, которые сложно определить однозначно как дружбу или романтическую связь, негативная коннотация в данном случае, возможно, не проявляется в достаточной степени, но подобные эмоциональные «качели» могут вызывать переживания и волнения;

parasocial – данный признак, приписывающий отношениям качества односторонности и невзаимности, никак нельзя интерпретировать иначе как отрицательно, поскольку люди в них живут иллюзией близости или «приближенности» к недосягаемой известной личности;

beige flag – черта характера, не являющаяся интересной или оригинальной, а значит, отсутствие яркости, харизмы, вероятно, будет восприниматься как не обладающая привлекательностью характеристика;

– лексические единицы с нейтральной семантической наполненностью:

AI – сторонники и противники искусственного интеллекта (в русском языке также можно встретить аббревиатуру ИИ) могут привести множество аргументов за и против этой поистине революционной технологии, однако с точки зрения лингвистики это прежде всего терминологическая лексическая единица, именовывающая новое явление внеязыковой действительности;

prompt – это обозначение инструкции для программы, платформы или инструмента искусственного интеллекта носит терминологический характер и в первую очередь помогает специалистам осуществлять коммуникацию;

deinfluencing – несмотря на наличие отрицательного префикса, данное слово, обозначающее способ использования социальных сетей, едва ли можно причислить к негативно окрашенной лексике, поскольку способ этот имеет своей непосредственной задачей информирование с целью предупреждения, что может как сбить с толку, так и остановить от совершения ошибки;

canon event – некое событие в жизни отдельного человека может оказаться настолько важным, решающим, ключевым, что будет носить наименование «каноничного события», что выводит на первый план его значимость, однако не

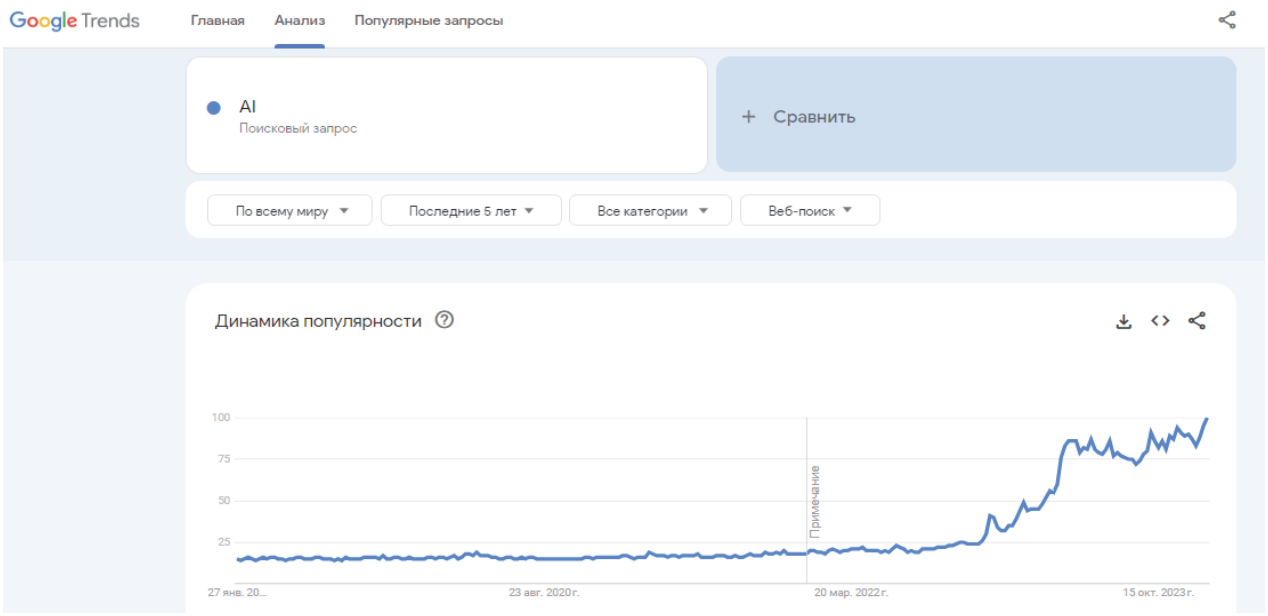


Рис. 1. Динамика популярности запросов AI в поисковой системе Google

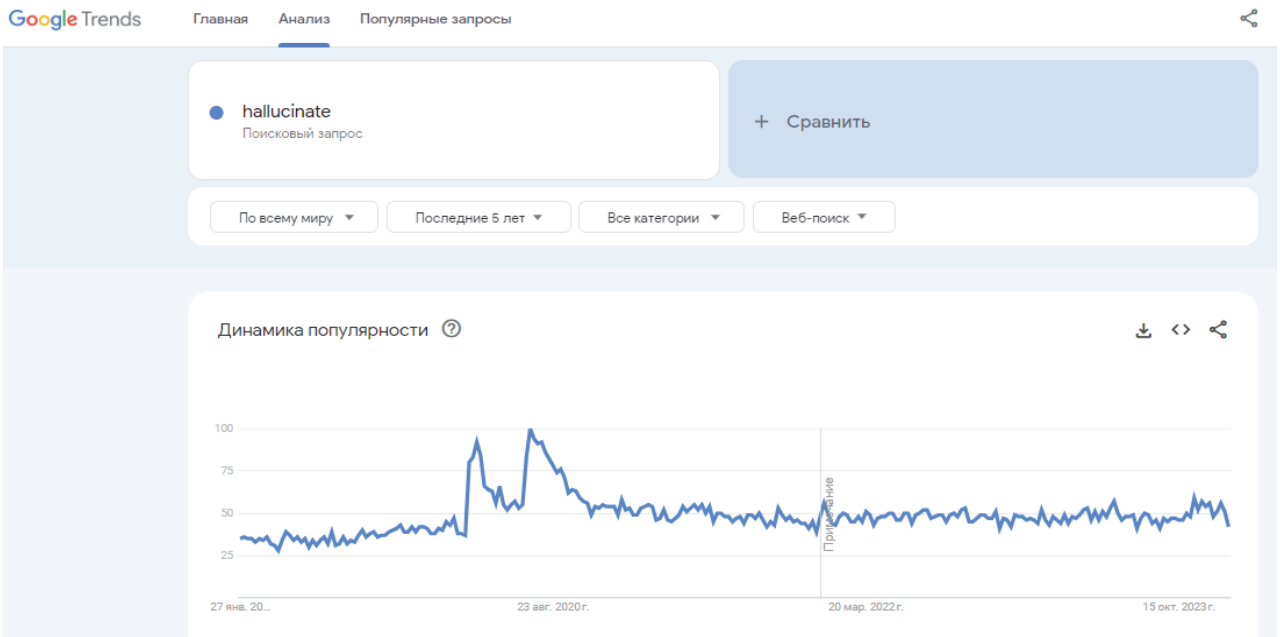


Рис. 2. Динамика популярности запросов hallucinate в поисковой системе Google

позволяет оценить как оказывающее на человека только положительное или исключительно отрицательное влияние;

Swiftie – такое обращение к фанатам певицы Тейлор Свифт благодаря уменьшительно-ласкательному суффиксу может звучать добродушно и приветливо или же шутливо и забавно, но все же отнести его к лексике с положительными коннотациями не позволяет возможность потенциального использования этого имени собственного как ироничного названия;

ULEZ – терминологическая единица из сферы экологии с семантикой «зона со сверхнизким уровнем выбросов», употребляемая для обозначения нового феномена окружающей среды;

– лексические единицы с положительной коннотацией:

rizz – краткая форма от слова «харизма», определенно наделяющая человека привлекательностью, очарованием, притягательностью.

После анализа способов словообразования и морфологии (план выражения) и семантики (план содержания) можно сделать вывод, что серьезную тенденцию представляет собой использование способов аффиксации (например, parasocial, Swiftie, debanking, deinfluencing, ultra-processed) и образования сложных существительных (к примеру, nepo baby, canon event, beige flag), а большая часть лексических единиц характеризуются либо негативными коннотациями, либо нейтральны по своей семантической составляющей.

Далее необходимо продемонстрировать и тем самым подтвердить распространенность анализируемых слов и выражений в 2023 году. Доказательством их популярности служат результаты анализа Google Trends [6], представленные как в текстовом формате, так и в виде скриншотов, взятых с данного ресурса. Здесь требуется пояснить, что числовые обозначения слева – это уровень интереса к конкретной теме для определенного региона и периода времени, в данном случае – по всему миру за последние 5 лет. Однако будут проанализированы не все перечисленные ранее лексические единицы, а только отмеченные словарными изданиями как наиболее важные в ушедшем 2023 году, а именно – AI (artificial intelligence) словаря Collins, hallucinate словаря Cambridge, rizz словаря Oxford.

Лексическая единица AI (artificial intelligence) обнаруживает пик популярности в октябре–декабре 2023 года:

Глагол hallucinate показывает стабильно высокий уровень популярности на протяжении всего 2023 года, однако пик, как можно видеть на рис. ниже, приходится на июль 2020 года. При этом значение этого глагола в 2020 г., очевидно, было другим (страдать галлюцинациями, заблуждаться, обманываться), поскольку в 2020 году понятие искусственного интеллекта функционировало в обиходе довольно слабо (см. рис. 1, иллюстрирующий популярность лексической единицы AI):

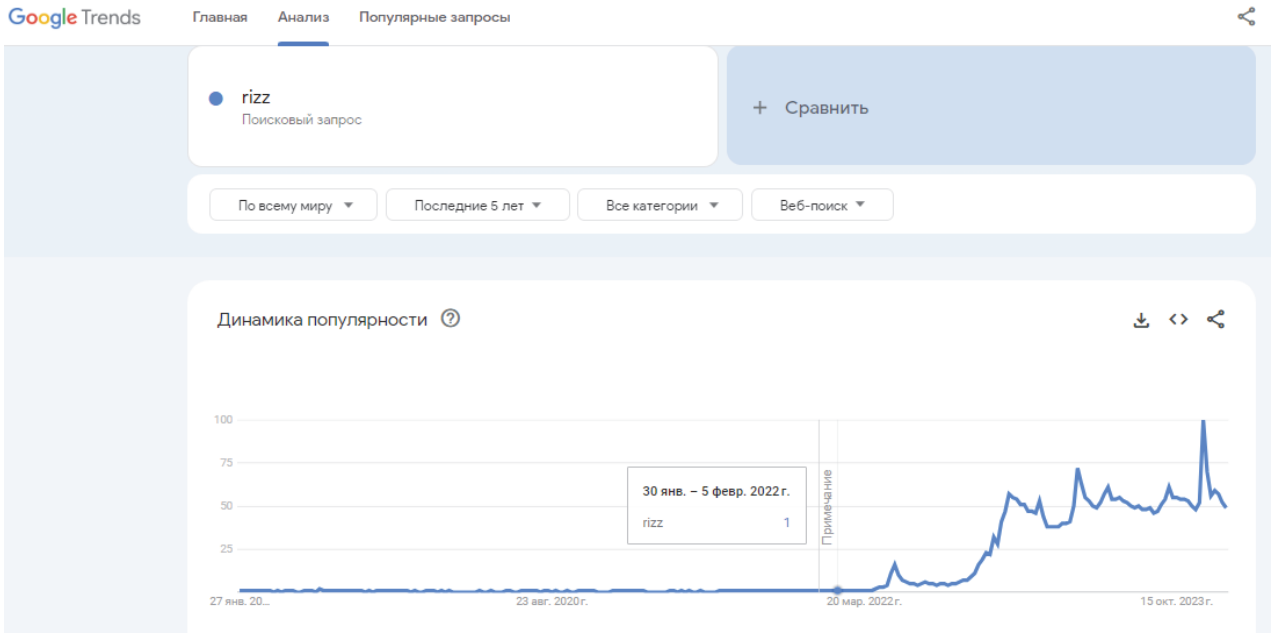


Рис. 3. Динамика популярности запросов rizz в поисковой системе Google

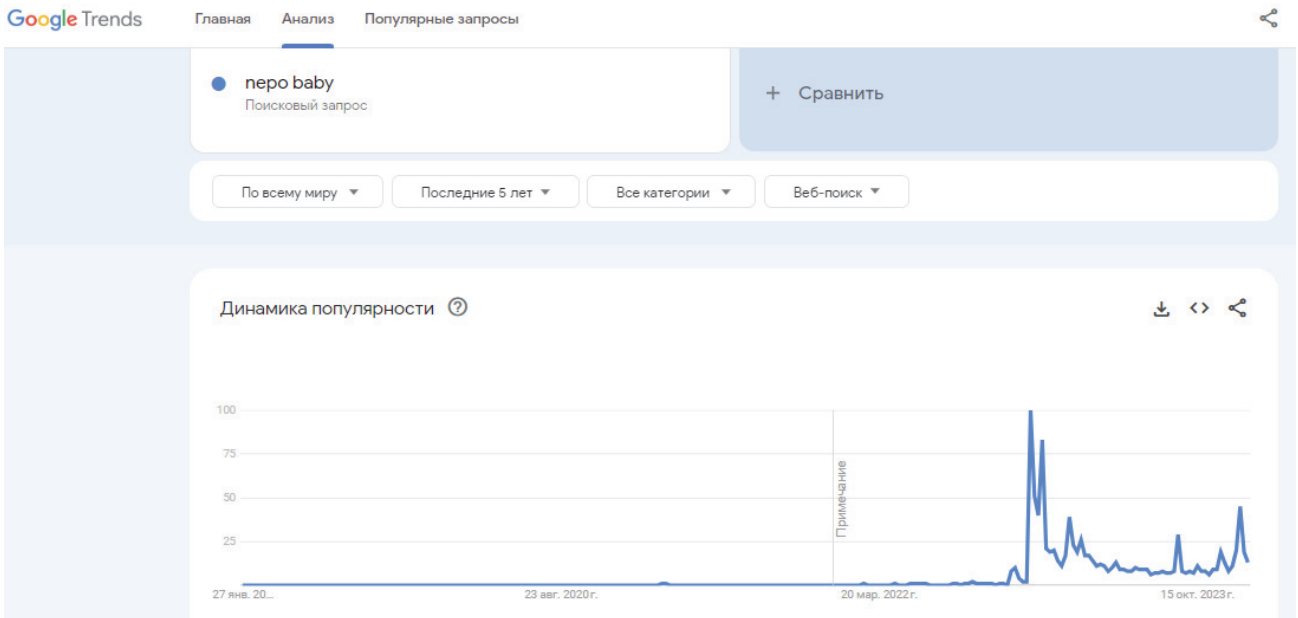


Рис. 4. Динамика популярности запросов nepo baby в поисковой системе Google

Итак, в данном случае наибольший уровень популярности наблюдается не в 2023 году, но невозможно не учитывать отличную семантику лексической единицы, которая развилась в настоящем времени в соответствии с изменениями в сфере технологий и инноваций.

Ноябрь–декабрь 2023 года оказались временем, когда наивысшего уровня достигла заинтересованность пользователей в понятии rizz:

В целом конец 2023 года можно отметить как время наибольшей распространенности анализируемых лексических единиц, однако стоит принять во внимание тот факт, что именно в этот период стали активно появляться материалы, касающиеся выбора главных слов уходящего года, следовательно, столь высокую частотность можно объяснить, в том числе, подобными публикациями. При этом вся вторая половина 2023 года действительно характеризуется более значительным уровнем заинтересованности, что непосредственно указывает на потребность пользователей в данных лексических единицах.

Кроме того, хотелось бы отметить еще одно существительное, а именно – nepo baby, демонстрирующее на рубеже 2022–2023 годов наиболее драматичный скачок в употребляемости по сравнению с предыдущими годами и в конечном итоге стабильно широко используемое в прошлом году:

Что же касается функционирования столь важных в 2023 году лексических единиц в реальных текстах, следует отметить возможность формировать с их помощью новые слова, зачастую выглядящие весьма оригинально. Далее приведен ряд примеров из текстов СМИ, обсуждений на форумах и научных текстов:

Welcome to **Nepogotchi**, the AI-powered simulation chat game where you'll get your very own nepo baby to raise and bond with! [7].

You can't exactly level up rizz, but you can develop a reputation as a skilled **rizzer**, which can benefit you in social situations and help you achieve your goals [8].

We'd get a lot of the EV advantages, like energy recovery & **ULEZism** [9].

So absolutely, **parasocialism** is needed and actually strived for, if the creator wants to make money [10].

While "Global North" **parasocialism** tends to lean towards nonreciprocal parasocial interaction of fans merely admiring a celebrity, **parasocialism** in K-Pop fandom proves to be a more multi-directional devotion [11].

Итак, существительные составляют большую долю words of the year 2023 г., кроме того, имеется один глагол (hallucinate) и одно прилагательное (parasocial). Путем аффиксации образована подавляющая часть слов из анализируемой категории. При этом некоторые единицы обнаруживают собственный словообразовательный потенциал. Отрицательная семантика явно преобладает среди выделенных словарных элементов. Отмечаются среди рассмотренных слов также несколько терминов из области экологии и информационных технологий.

Как отмечает исследователь Алефиренко Н.Ф., «появление, выпадение или переход в пассивный запас тех или иных слов чаще всего и главным образом оказываются обусловленными социальными факторами» [12, с. 243]. Происходящие глобальные и локальные трансформации и сдвиги побуждают своевременно и эффективно отражать их на письме и в речи, следовательно, перед пользователями стоит задачи по созданию и внедрению в язык новых слов.

Наиболее популярными словами в 2023 г. оказались образованные путем аффиксации существительные, а ключевые лексические единицы нередко сами становятся источниками для формирования новых элементов, что можно обозначить как общий вывод исследования.

Вывод заключается в несомненной перспективности дальнейших исследований частотной лексики, поскольку они так или иначе будут неразрывно связаны с изучением социальных факторов, оказывающих фундаментальное влияние на язык. Более того, в ходе анализа может быть внесен вклад в решение практической задачи по освоению ранее не знакомого лексического материала.

Цель исследования, состоящая в анализе words of the year 2023 г., с позиции плана содержания и плана выражения, была достигнута благодаря решению основной задачи по описанию общих свойств рассматриваемых единиц, объединяющих их в несколько различных подгрупп. В то же время можно считать открытым и дискуссионным ряд вопросов, например, сравнительный анализ уровня частотности конкретных слов и выражений в речи носителей и не-носителей английского языка в различных его вариантах (британский и американский). Новизна исследовательской работы заключается в анализе актуального языкового материала, тогда как теоретическая значимость кроется в потенциале использования выводов исследования в дальнейших терминологических, семантических, когнитивных, переводческих исследованиях. Практическая ценность результатов основывается на высокой вероятности включения представляемого лексического материала в речь изучающих английских язык студентов разных возрастов.

Библиографический список

1. Судиловская В.Г. *Введение в лексикологию*. Санкт-Петербург: Балтийский государственный технический университет «Военмех», 2018.
2. *Collins Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/woty
3. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2023/
4. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/editorial/woty
5. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
6. *Google Trends*. Available at: https://trends.google.ru/trends/
7. *It's Literally Impossible To Raise A Nepo Baby Who Isn't Insufferable; Let's See If You Can Do It. BuzzFeed*. Available at: https://www.buzzfeed.com/buzzfeedlabs/nepo-baby-game
8. *Character.ai*. Available at: https://beta.character.ai/post?post=zX-vCsPMqeLU2lDRV8Nsg_KkqDbAIVPTTrfxt3POICE
9. *The Mini Forum. Your online guide to everything mini*. Available at: https://www.theminiforum.co.uk/forums/topic/357563-has-the-electric-car-bubble-burst/page-6
10. *Parasocialism. Reddit*. Available at: https://www.reddit.com/r/TheYardPodcast/comments/vzm2dt/parasocialism/?rdt=60590
11. Sharon Kong-Perring. *World Wide Domination: Parasocialism and Industry Amnesia in K-Pop Fandoms*. Academia. Available at: https://www.academia.edu/81559482/_My_Favorite_K_Pop_Idol_Here_World_Wide_Domination_Parasocialism_and_Industry_Amnesia_in_K_Pop_Fandoms?f_ri=229229
12. Алефиренко Н.Ф. *Современные проблемы науки о языке*: *учебное пособие*. Москва: Флинта: Наука, 2005.

References

1. Sudilovskaya V.G. *Vvedenie v leksikologiyu*. Sankt-Peterburg: Baltijskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet «Voenmeh», 2018.
2. *Collins Dictionary*. Available at: https://www.collinsdictionary.com/woty
3. *Oxford Languages*. Available at: https://languages.oup.com/word-of-the-year/2023/
4. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org/editorial/woty
5. *Online Etymology Dictionary*. Available at: https://www.etymonline.com/
6. *Google Trends*. Available at: https://trends.google.ru/trends/
7. *It's Literally Impossible To Raise A Nepo Baby Who Isn't Insufferable; Let's See If You Can Do It. BuzzFeed*. Available at: https://www.buzzfeed.com/buzzfeedlabs/nepo-baby-game
8. *Character.ai*. Available at: https://beta.character.ai/post?post=zX-vCsPMqeLU2lDRV8Nsg_KkqDbAIVPTTrfxt3POICE
9. *The Mini Forum. Your online guide to everything mini*. Available at: https://www.theminiforum.co.uk/forums/topic/357563-has-the-electric-car-bubble-burst/page-6
10. *Parasocialism. Reddit*. Available at: https://www.reddit.com/r/TheYardPodcast/comments/vzm2dt/parasocialism/?rdt=60590
11. Sharon Kong-Perring. *World Wide Domination: Parasocialism and Industry Amnesia in K-Pop Fandoms*. Academia. Available at: https://www.academia.edu/81559482/_My_Favorite_K_Pop_Idol_Here_World_Wide_Domination_Parasocialism_and_Industry_Amnesia_in_K_Pop_Fandoms?f_ri=229229
12. Alefirenko N.F. *Sovremennye problemy nauki o yazyke*: *uchebnoe posobie*. Moskva: Flinta: Nauka, 2005.

Статья поступила в редакцию 22.01.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-574-578

***Tsaregorodtseva S.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of History of Journalism and Literature, Moscow A. Griboedov University (Moscow, Russia), E-mail: alatas@mail.ru*

THE SIBERIAN WRITER G.D. GREBENSHCHIKOV AND THE YALTA LITERARY SOCIETY NAMED AFTER A.P. CHEKHOV. The article describes the first years of the Yalta Literary Society named after A.P. Chekhov. The study, written on materials from Crimean newspapers of the early 20s of the XX century, documents from Moscow and Crimean, concerns little-known pages of the history of Russian literature in Yalta: the creative collaboration of scientists, writers, artists and theatrical figures during the Civil war; the organizational activities of the doctor and publicist S.Ya. Elpatyevsky as chairman of the literary society. Much attention is paid to the origins of the literary process in Yalta, the formation of creative unions in the South of Russia in the late XIX–early XX century, the publicist and the works of art of the leaders and ordinary members of the Yalta Literary Society named after A.P. Chekhov. Special attention is paid to the Crimean period of the life and work of the writer G.D. Grebenshchikov and his role in the literary process of Crimea.

Key words: **Russian literature of the Crimea, Yalta Literary Society named after A.P. Chekhov, G.D. Grebenshchikov, S.Ya. Elpatyevsky**

С.С. Царегородцева, *канд. филол. наук, доц., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: alatas@mail.ru*

СИБИРСКИЙ ПИСАТЕЛЬ Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВ И ЯЛТИНСКОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБЩЕСТВО ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА

В статье рассказывается о первых годах работы Ялтинского литературного общества имени А.П. Чехова. Исследование, написанное на материалах крымских газет начала 20-х годов XX века, документов из московских и крымских архивов, касается малоизвестных страниц истории русской литературы Ялты: творческого сотрудничества учёных, писателей, художников и театральных деятелей в годы гражданской войны; организаторской деятельности врача и публициста С.Я. Елпатьевского на посту председателя литературного общества. Большое внимание уделяется истокам литературного процесса в Ялте, становлению творческих союзов на Юге России в конце XIX – начале XX века, публицистке и художественным произведениям руководителей и рядовых членов Ялтинского литературного общества имени А.П. Чехова. Особое внимание уделено крымскому периоду жизни и творчества писателя Г.Д. Гребенщикова и его роли в литературном процессе Крыма.

Ключевые слова: **русская литература Крыма, Ялтинское литературное общество имени А.П. Чехова, Г.Д. Гребенщиков, С.Я. Елпатьевский**

Актуальность статьи обусловлена обращением к литературному процессу русской литературы Крыма, в формировании которого большую роль занимают литературные кружки, а также журналы, газеты и альманахи, где публиковались художественные произведения крымских писателей начала XX века.

Цели и задачи статьи сводятся к описанию деятельности одного из самых значимых литературных объединений Крыма послереволюционной эпохи – Ялтинского литературного общества имени А.П. Чехова (далее – ЯЛО). Данной проблеме посвящено два обстоятельных исследования: глава о Ялтинском литературном обществе им. А.П. Чехова в книге З.Н. Ливицкой «В поисках Ялты: записки музейщика» [1] и статья крымского историка С.Б. Филимонова «Ялтинское литературное общество имени А.П. Чехова: некоторые дополнения к «Запискам музейщика» Зинаиды Ливицкой» [2].

Научная новизна статьи обусловлена недостаточной изученностью литературного процесса Крыма, истории ЯЛО и, в частности, роли писателя Г.Д. Гребенщикова в литературном процессе Крыма из-за сложности разыскания документов и материалов по данной теме, находящихся в фондах музеев и архивов различных городов.

Объектом статьи являются новые архивные документы из фондов Историко-литературного музея Ялты, Государственного музея истории литературы, искусства и культуры Алтая (г. Барнаул) и рукописного отдела Российской государственной библиотеки (Москва).

Предмет статьи – вклад сибирского писателя Гребенщикова в деятельность ЯЛО.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что она должна восполнить пробелы в имеющихся трудах, посвященных литературе Крыма эпохи лихолетья.

Практическая значимость включает в себя возможное использование материала статьи в курсе лекций по истории русской литературы Крыма. Результаты исследования могут быть также использованы в составлении учебных программ, спецкурсов и спецсеминаров по региональному литературоведению и культуре Крыма.

В соответствии с основной проблематикой работы основными методами мы будем считать теоретико-типологический и историко-генетический.

Литературная и театральная жизнь Ялты заметно оживилась в конце XIX века, когда в 1898 году в этом городе поселился А.П. Чехов. 1899 год был годом столетия А.С. Пушкина. Все города Крыма готовились к празднованию этой торжественной даты. В «Крымском вестнике» был опубликован план мероприятий, посвященных юбилею поэта, которые собирались осуществить в Ялте: начать сбор средств на памятник А.С. Пушкину; открыть в Ялте начальное училище на средства городского управления и присвоить ему имя А.С. Пушкина; учредить в ялтинских гимназиях стипендии имени великого поэта и, конечно, провести празднества в первые дни Пасхи. Состав комиссии празднования столетия А.С. Пушкина в Ялте был поистине «звездным», в нее входили А.П. Чехов, историк, академик Н.П. Кондаков; инженер и ученый А.Л. Бертье-Делегард; врач, основатель климатологии А.М. Дмитриевский, художник Г.Ф. Ярцев и др. В 1902 году в Ялте отдыхал Лев Толстой, из-за серьезной болезни задержался на несколько месяцев.

К Чехову в Ялту приезжали И.А. Бунин, А.И. Куприн, А.М. Горький, Д.Н. Мамин-Сибиряк, С.Я. Елпатьевский и другие. По воспоминаниям Чеховых, на их Белой даче подолгу гостили В.Г. Короленко, выдающийся художник И.И. Левитан и замечательный певец Ф.И. Шаляпин. А самым радостным и волнующим для Чехова было время, когда в 1900 году в Ялту приехала вся труппа Художественного театра во главе со К.С. Станиславским и Вл. И. Немировичем-Данченко.

Мысли о создании творческих союзов писателей и художников в Ялте стали появляться в конце XIX века. Радениями И.К. Айвазовского, который с 1885 года стремился открыть в Ялте картинную галерею, было создано творческое объединение художников – Ялтинский художественный кружок (ЯХК). Это произошло в 1914 году (уже после смерти великого мариниста), возглавил ЯХК ученик Айвазовского – художник Михаил Александрович Алисов.

По другим данным, еще в начале 1902 года в Ялте местные деятели искусства создали Ялтинский литературно-артистический кружок [3, с. 7].

Ялтинский художественный кружок, открытый при гостинице «Джалита», создал программу своей деятельности и оживил культурную жизнь Ялты, проводя выставки, лотереи, аукционы, благотворительные базары. В 1915 году была открыта первая городская художественная выставка, на которой экспонировались работы местных живописцев, а также известных мастеров – Айвазовского, Маковского, Кипренского, Перова, Шишкина, Алисова, Верещагина, Коровина, Лагорио.

По инициативе художественного кружка Ялты был построен Народный дом (ныне кинотеатр «Спартак»), участники ЯХК мечтали о создании художественного музея.

С 1917 по 1922 год в Крыму существовало Ялтинское литературное общество имени А.П. Чехова» (ЯЛО), оно было своеобразным писательским союзом или клубом. Со дня основания и до 1920 года ЯЛО в Ялте возглавлял писатель-народник, общественный деятель, врач Сергей Яковлевич Елпатьевский. Он покинул пост председателя общества «ввиду переезда в Алупку», где занимался организацией Народного университета [4]. Недолгое время председателем ЯЛО была писательница, близкий друг А.П. Чехова и его семьи – Т.Л. Щепкина-Куперник. Летом 1920 года новым председателем был избран литературовед, профессор Таврического университета Николай Каллиникович Гудзий, товарищами председателя – А.А. Ефременков и Г.Д. Гребенщиков. В 1918 году Ялтинское литературное общество имени А.П. Чехова насчитывало более 150 членов, заседания проходили в Ялтинской женской гимназии, в народной консерватории, иногда на даче доктора С.Н. Васильева. Членами общества были Мария Павловна и Михаил Павлович Чеховы, ялтинские друзья и знакомые Чехова: И.Н. Альтшуллер, С.П. Бонье, Н.А. Зевакин, Л.Н. Шаповалов, а также художники, учителя гимназий, врачи, студенты. Активное участие принимали российские литераторы, приехавшие после революции в Ялту: Г.Д. Гребенщиков, В.Н. Ладыженский, В.Д. и ВВ. Набоковы, Л.Н. Столица, С. Кречетов (С.А. Соколов), С.А. Клычков.

Писатели, оказавшиеся тогда в Крыму, инициировали издательскую деятельность. В 1918 году в Симферополе был выпущен альманах «Отчизна», в который вошли произведения А.П. Чехова, В.Г. Короленко, И.С. Шмелёва, С.Н. Сергеева-Ценского, К.А. Тренёва, статьи С.Я. Елпатьевского, А.Б. Дермана, стихотворения И.А. Бунина. Рецензию на альманах написал Г.Д. Гребенщиков.

Несомненно, что Ялтинское литературное общество имени А.П. Чехова продолжило многие традиции литературного кружка «Среда», созданного Н.Д. Телешовым в Москве в 1899 году. Многие писатели, посещавшие «Среду», стали членами ЯЛО: С.Я. Елпатьевский, С.А. Найденов, Е.Н. Чириков, В.В. Вересаев и др. Как и на заседаниях «Среды» в Москве, так и в ЯЛО обсуждались новые произведения писателей. Телешов в своих воспоминаниях отмечал, что на «Средах» были заслушаны пьесы Найденова, прочитанные автором. На многие мероприятия литературного кружка приглашались певцы, чаще всего Ф.И. Шаляпин, а также артисты В.И. Качалов, О.Л. Книппер-Чехова, Л.А. Сулержицкий; известные адвокаты, врачи, художники, издатели, ученые, журналисты.

Участники «Среды» пытались повлиять на издательскую деятельность в России, стараясь сделать книги недорогими и доступными самым бедным читателям, а также поддерживали инициативы Горького, выпускавшего сборники «Знание». После закрытия «Знания», «Среда» организовала в Москве «Книгоиздательство писателей» на условиях долевого участия, ограничившего доходы издателя. Среди пайщиков были Н.Д. Телешов, С.А. Алексеев (Найдёнов), И.С. Шмелёв, В.В. Вересаев И.А. Бунин, Ю.А. Бунин, Б.К. Зайцев и др. Возглавляли издательство Телешов и Вересаев.

В 1911 году в Петербурге также возникло паевое издательство писателей: Издательское товарищество писателей. Его учредили В.Н. Ладыженский, А.Н. Толстой и В.В. Муйжель. Членами товарищества стали Е.Н. Чириков, С.Н. Сергеев-Ценский, Н.Ф. Олигер, И.С. Шмелёв. В 1912 году в это товарищество вступил сибирский писатель Г.Д. Гребенщиков, заплатив паевой взнос – 100 рублей, чтобы выпустить сборник рассказов. В январе 1913 года в этом издательстве у Гребенщикова вышел первый том сборника «В просторах Сибири» тиражом 1 300 экземпляров.

Гребенщиков к этому времени был довольно известным сибирским писателем. В 1890-м году Чехов писал о Сибири: «Сейчас спрос на художество здесь большой, но бог не дает художников» [5]. В 1903 году Горький призывал литерато-

ров Сибири «выходить на широкую дорогу», а в письме к Анучину от 7 июня 1909 году он писал, что «Сибири пора иметь не только новеллистов, но и писателей, работающих в крупных масштабах. У вас – сибиряков – от природы хорошие задатки, здоровая кровь. Чехов, если б он родился и жил в Сибири, не стал бы тем Чеховым, которого мы знаем» [6].

О сибирской литературе мечтали областники во главе с Н. Ядринцевым и Г. Потаниным. Роман молодого писателя Георгия Гребенщикова «Чураевы» стал воплощением их мечты о создании панорамного сибирского романа. Гребенщиков как последователь сибирских областников разделял их чаяния и попытки найти пути решения «местных проблем» или «сибирских вопросов», главными из которых были экономическое положение Сибири, состояние просвещения на ее территории, тюрьма и ссылка, сибирская деревня и приисковый быт, переселенцы и инородцы. В творчестве Гребенщикова «сибирские вопросы» нашли отражение уже в самых ранних произведениях и стали жанрообразующим стержнем романа «Чураевы», который восторженно встретили И. Бунин, В. Шишков, А. Куприн. Критики называли его «гордостью Сибири», «сибирским Горьким». Куприн, по свидетельству Ф.А. Березовского, сказал после знакомства с книгами Гребенщикова: «Наше поколение писателей может быть спокойно за судьбы русской литературы... Ибо вместо нас останутся молодые и талантливые – Гребенщиков, Чаплыгин и другие». Критик М. Лиров в газете «День» от 5 мая 1916 года писал о переходе русской литературы от сословно-интеллигентской к общерусской с национально-культурными проблемами, называя Гребенщикова среди наиболее значительных современных писателей России М. Горького, И. Шмелева, Б. Зайцева, К. Тренева.

В это время Гребенщиков уже работал над романом «Чураевы», находясь на фронте. Он добровольцем вступил в действующую армию, в письме Е.А. Ляцкому сообщил свой адрес: «Действующая Армия, 6-й Армейский корпус, 2-й Сибирский Передовой отряд». На фронте он очень много работал, получил военное звание офицера и назначение уполномоченного Всероссийского союза городов при XI армии Юго-Западного фронта. Не отрываясь от военной службы, в походных условиях Гребенщиков написал много корреспонденций в газеты, а также завершил работу над первым томом романа «Чураевы», о чем сообщает в письме к Горькому 25 июля 1916 года: «Надо сказать, что Чураевых я писал во время войны на самом фронте. Я командовал Сибирским передовым санитарным транспортом при 59 пехотной дивизии и не то что опасался смерти, а скорее для того, чтобы успеть запечатлеть знакомые картины разрушаемого войною быта, я спешил с окончанием романа. 1 часть я написал в 1915 году под Тернополем, II часть в 1916 году под Двинском между озерами [нрзб.] и III часть на Карпатах правее [нрзб.] на боевом участке нашей дивизии под названием «высота 947». Я мог бы остановиться с особым удовольствием на воспоминаниях об этой полосе моей жизни, как о самой яркой и производительной. Я никогда не был таким зорким и более работоспособным. Я считался образцовым хозяином в своем транспорте, но не скажу, чтобы все солдаты меня любили <…>».

Гребенщиков писал «Чураевых», надеясь на публикацию романа в горьковской «Летописи». 30 ноября 1916 года Гребенщиков с солдатом-курьером отправил Горькому рукопись второй части романа. В сопроводительном письме написал: «Как ни тяжело мне было – все-таки сдержал слово, кончил вторую часть, которую в третий раз переписывал ночами здесь, буквально под непрерывный грохот орудий. Плохо ли, сносно ли написал ее – судите сами. Только Вам я посылаю ее и жду Вашего суда с этим же курьером. Точно даю слово – к 1 февраля окончить третью часть, которую, если не попаду в плен, пришлю таким же образом. … Если помните – мы с Вами уговорились так: я посылаю вторую часть, самую сомнительную, и Вы решаете: стоит ли печатать вещь, не дожидаясь третьей части? … Значит три вопроса, на которые я жду ответа: 1) Будете ли печатать «Чураевых» в «Летописи»? 2) Когда начнете? 3) Как оплатите?» [7].

После прекращения военных операций на Украине писатель оставил руководство санитарным отрядом 11-й армии и оказался в Киеве. Весной 1918 года в Киеве Гребенщиков познакомился с Буниным и прочитал ему рукопись первого тома романа «Чураевы».

В архиве писателя, который хранится в Государственном архиве истории литературы искусства и культуры Алтая (ГМИЛИКА), имеется интересный документ – мандат участника Всеукраинского Крестьянского съезда, который проходил 28-31 мая. Писатель присутствовал на нем в качестве представителя газеты «Русские ведомости». Видимо, несколько дней он провел и в Харькове, где жили родственники его первой жены, и оставил у них одну из рукописей романа.

Далее сибирский писатель направился в Одессу, где Бунин и Гребенщиков снова встретились на даче у писателя А.М. Федорова. Гребенщиков снял у него комнату и оказался в кругу многих известных писателей и ученых России. В Одессе Бунин был главным редактором газеты «Южное слово», в которой публиковались И.С. Шмелев, С.Н. Сергеев-Ценский, А.М. Федоров, Н.П. Кондаков и другие.

Когда Гребенщиков принял решение уехать в Крым, Бунин отговаривал его, но супруги Гребенщиковы все-таки решились поселиться Крыму. Сразу по приезде, а именно 22 июля, Гребенщиков в письме сообщал Бунину подробности своего путешествия через Евпаторию и Севастополь, а также поделился ялтинскими впечатлениями. Гребенщиковы остановились в Гранд-отеле, сняв семейный номер из двух комнат с передней и балконом с видом на море, а через несколько дней сняли две комнатки по соседству от большого дома С.Я. Елпатьевского.

В 1920-е гг. Гребенщиков был очень дружен с Елпатьевским. Многие страницы крымского дневника сибирского писателя – скрупулёзные записи бесед с Елпатьевским. 26 декабря 1918 года Гребенщиков записал: «Был опять у С.Я. Елпатьевского, который между прочим рассказал, что писателем стал случайно, в 1879 году, сидя в тюрьме в Рязанской губернии, где, впрочем, режим был такой, что жена приходила и писала под диктовку, а все городские власти и общественные деятели приходили к нему в тюрьму с визитом, даже жандармы, меняя службу, представляли друг друга и щелкали перед ним шпорами. А когда он отправлялся в ссылку в Сибирь, то все лучшие люди и общественные деятели города приехали на вокзал и устроили проводы с шампанским. Между прочим – надо обратиться через газеты, чтобы С.Я. справить юбилей, ведь в 1919 году исполняется 40 лет со дня литературной деятельности» [8].

Как помощник председателя ЯЛО, Гребенщиков стал организатором юбилея Елпатьевского в Ялте 30 августа 1920 года. Гребенщиков подготовил приветственную речь «Духовный облик С.Я. Елпатьевского» о подвижнической деятельности Елпатьевского и произнес ее на чествовании. А позже, уже в эмиграции, узнав о кончине Елпатьевского, он на основе юбилейной речи написал очерк «Облик русского писателя. Памяти С.Я. Елпатьевского» (1935 г.) В очерке Гребенщиков дал высокую оценку Елпатьевскому – писателю и общественному деятелю, сравнивая его с Короленко и Потаниным, подчеркивая противоречие между их большим вкладом в русскую культуру и необыкновенной скромностью. Неслучайно очерк называется «Облик русского писателя». Гребенщиков записал со слов Елпатьевского, что тот однажды, «сидя в тюрьме, «…» был вызван к воротам, где иконописный, степенный, бородатый старец с видом Ионанна Крестителя» [9] подал ему, арестанту, два пятака. Елпатьевский принял милостыню и поблагодарил старика. Гребенщиков подчёркивал, что Елпатьеский умел говорить на равных с русским народом: с крестьянами, ямщиками.

Вспоминая в 1935 году их встречи в Крыму, делился: «Сейчас передо мной встают многие подробности этого жуткого крымского лета, когда я промышлял себе пропитание рубкой и возкой дров на беленькой лошадке. Ведь это было незадолго до трагического исхода из Крыма армии Врангеля… Власти там часто менялись. Был голод, пустота, приниженность всех, запуганность и всеобщая нищета. Но мы, группа писателей, поэтов и любителей литературы стоически держались в нашей цитадели – еженедельно собирались в прекрасной вилле д-ра Васильева под флагом Литературного общества имени Чехова, несменяемым председателем которого был С.Я. Елпатьевский».

В процессе подготовки речи к 40-летию литературной деятельность Елпатьевского Гребенщиков прочёл почти все ранее ему неизвестные рассказы и статьи юбиляра, «допрашивал» его жену, детей, знакомых и попытался из «добытых» материалов «вылепить подобие литературного портрета писателя-восьмидесятника». В публицистическом наследии Елпатьевского он выделил статью «Россия и Украина» на «жгучую» тему, которая была опубликована летом 1918 года в первом номере киевского журнала «Родная земля». Гребенщикова-читателя в статье Елпатьевского особенно тронула «глубокая любовь к людям вообще, к русским и украинцам в частности, пророческая мудрость о будущем, примиряющие воспоминания о прошлом». Он делает вывод, что «если бы статья эта стала доступною хотя бы половине враждующих людей – они давно бы бросили оружие и плакали бы, как натосковавшиеся друг о друге братья. Стало быть, и эта статья не статья, а литературное произведение, необходимое и долговечное, как сами народы, которым она посвящена».

В дневнике Гребенщиков описывает «довольно любопытный по настроению» вечер в Ялтинском литературном обществе им. А.П. Чехова, где читали стихи и прозу. Особенно ему запомнился один «поэт» по фамилии Недзельский с лицом киношного трагического «любовника», который читал «всё о море и горах, о страсти и о себе». Другой, «по фамилии Еленев – довольно даровит и слишком манерен и в писании, и в чтении». Гребенщиков оказался прав в оценках. А.П. Еленев – сын ялтинского градоначальника – не стал поэтом, но известен как мемуарист, автор интересных воспоминаний о Марине Цветаевой (его воспоминания «Кем была Марина Цветаева?» были опубликованы в журнале «Грани» (1958 г.). Примечательно, что А.П. Еленев женился на Екатерине Альтшуллер, дочери известного в Ялте врача, который был также участником Ялтинского литературного общества имени А.П. Чехова).

Гребенщиков не принимал новых направлений в поэзии, был чужд любым проявлениям эпатажа в литературе. Он с возмущением описывал появление на заседаниях Ялтинского литературного общества юнцов с подкрашенными глазами, их манеру читать в нос, рифмовать «свечи» и «предтечи», и еще ему запомнились строки: «Мы с тобой окакаинись в церкви»; «С гашишем усладу найдем».

Гребенщиков, как и большинство писателей в Ялтинском литературном обществе, был последовательным реалистом. После одной из продолжительных бесед в доме Елпатьевского записал в дневнике: «Грустно, что наша интеллигенция, та самая, из которой может быть создано новое правительство, слишком рыхла, себялюбива и властолюбива. И что бы ни говорили о Ленине, Троцком и других наркомах – упрямству, последовательности, настойчивости следовало бы многим государственным мужам России поучиться именно у них, действительно создавших «твердую власть». Впрочем, это не моя тема».

Действительно, Гребенщиков провозглашал себя вне политики, его назначение – литература. 20 декабря 1918 года он записал в дневнике, что прочитал рассказ Елпатьевского «Едут» и оставил восторженный отклик: «Какой большой,

тёплый, широкий русский писатель. Как мало мы знаем наших скромных стариков. Ранние его рассказы незабываемы «…», они как лекарство от безумия и злобы, как песни, выводящие огромную любовь к родине и человеку». А Родина для Гребенщикова – это, прежде всего, Алтай и Сибирь. В декабре 1919 года он записывает, что Колчак, по слухам, откатился до Иркутска, отдав всю Западную Сибирь большевикам. Гребенщиков предполагает, что его братья стали большевиками, вспоминает стариков-родителей, жену Людмилу, сына.

В дневнике много описаний жизненных реалий того времени. 29 марта 1920 года он записал о дороговизне, отмечая что «давно не видел на своем столе масла, яиц, мяса. Есть хлеб, рыба вроде хамсы и редко свиное сало». Часто записывал о пожарах, убийствах, массовых забастовках в Симферополе и Севастополе. И подробно описал, как пешком (!) ходил в Симферополь. В Алуште виделся со Шмелевым, который сетовал на Сергеева-Ценского: «Мне, больному товарищу в молоке отказал». Гребенщиков сказал Шмелеву, что сам он от безденежья стал извозчиком, купил лошадь и повозку. Шмелев возражал, что писателю нельзя становиться извозчиком, у него тогда и психология будет извозчицкая. Гребенщиков упоминал в эти же дни о визите к Треневу, который болеет. Сохранилось и письмо, которое он написал Треневу, сообщая, что его поход завершился удачно и благодарил за свое «трехдневное пребывание» в Симферополе.

В дневнике Гребенщикова приводятся интересные сведения о совместной деятельности художников и Ялтинского литературного общества. Из художников, которые жили в Ялте в 1918–1920 годах, Гребенщиков особенно подружился с Николаем Пинегиным, участником экспедиции Г. Седова на Северный полюс. В Ялте Пинегин читал лекции о Севере, издал свой дневник и стал серьезно заниматься литературной деятельностью.

В дневнике Гребенщикова много записей о Романовых, на основе которых Гребенщиков написал в разные годы несколько очерков. Наиболее ранний – очерк «В царских покоях» о посещении Ливадийского дворца в 1920 году. Особенно ценно подробное описание дворца: комнат цесаревича, его книг и игрушек, школьной доски, на которой сохранились написанные мелом двузначные цифры. В комнате Марии Федоровны Гребенщиков отметил большое количество икон, которые висели на стенах и располагались на столике. Сравнивая свои впечатления с фотографией комнаты царицы, которую он видел позже, Гребенщиков записал, что он в 1920 году видел другие иконы на столике императрицы. В комнате Николая II он в потрясении сидел на диване напротив камина и не мог побороть в себе ощущение присутствия в Ливадийском дворце царя и всей его семьи. Их убийство он переживал как величайшую трагедию России и одновременно – как личную утрату.

Гребенщиков считал, что в 1918–1919 годах он написал два удачных рассказа – «Родник в пустыне» и «Дремь». Второй год пребывания Гребенщикова в Крыму в творческом отношении был еще более насыщенным. Он уже был вхож в редакции многих крымских периодических изданий и отправлял некоторые статьи и очерки в «Одесский листок» и журналы Одессы, а в «Русском книгоиздательстве» у него вышел отдельно рассказ «Волчья жизнь», в издательстве «Южная универсальная библиотека» (редактор С. Юшкевич) была опубликована повесть «Любава». Пять рассказов и очерков Гребенщикова вышли в одесском журнале «Жизнь», где литературно-театральный отдел вел Валентин Катаев. Особого внимания заслуживают крымские рассказы Гребенщикова о детях – «Лорд из Аутки», «Бестолковый старичок», «Гномы», «Ладушка» и «Травка». В них Гребенщиков показывает, как дети быстро взрослеют, сталкиваясь с жестокостью, несправедливостью и голодом в эпоху лихолетья.

Среди публицистического наследия Гребенщикова очерк «Алтай и Крым» особенно ярко выражает желание писателя сравнивать впечатления о Юге России и его родиной. Он подчеркивает цивилизованность и миниатюрность Крыма по сравнению с бескрайними и дикими просторами Сибири: «Крым такой маленький – его пешком в два дня можно пройти, вдоль и в один день – поперек. Красив ли он? О, бесконечно и невыразимо! Но в нем нет храмов и богинь и нет жрецов и рыцарей. Я опасаюсь вас нечаянно столкнуть с эпического настроения, если обмолвлюсь, что все лучшие храмы обкрадены, а худшие заложены на кутежи с… современными богинями, которых не сочтешь, и у которых уже конечно нет божественных имен. Как там, за тридевять земель, в горах Алтая все сурово, дико, жутко, первобытно, так здесь все пошло буднично, бездарно» [10].

По мнению писателя, «дикая» Сибирь имеет более мощный потенциал для возрождения, чем более цивилизованный, но «обокраденный» Крым. Будущее возрождение культуры России, по его мнению, начнется не в Крыму с его мраморными колоннами и выдуманными богинями, а на полудиком Алтае, «где жизнь так еще юна и первобытна, так девственна, и могуча, что уже, наверное, родит еще своих чудеснейших богинь и Геркулесов...».

В Государственном архиве истории литературы искусства и культуры Алтая сохранились газетные отклики на лекции Гребенщикова о Сибири и его Сибирские вечера, где он читал роман «Чураевы» перед крымской публикой. Основная тема романа – судьба России. Гребенщиков пытается художественно осмыслить последствия Первой мировой войны, революции и Гражданской войны.

«Очерки о близком и далеком» – наиболее крупный крымский цикл публицистики Гребенщикова. Очерки и рассказы из этого цикла были опубликованы в газетах: «Ялтинский Курьер», «Наша газета», «Таврический голос», «Одесский листок» и в журнале «Жизнь» в 1918–1919 годах.

Большой корпус публицистики, составляющей крымский текст Гребенщикова, написан вне циклов. Наибольший интерес представляют очерки о писателях и рецензии на литературные произведения, театральные постановки и лекции, которые были прочитаны в 1918–1920 годы в Крыму.

Многие литературные рецензии Гребенщикова были опубликованы в 1919 году. Оклик на киевский журнал «Родная земля» появился в газете «Ялтинский голос» 26 января 1919 года. Почти через месяц в ялтинской «Нашей газете» вышла литературная рецензия Гребенщикова на книгу «Отчизна» (издана в Симферополе), где была опубликована проза Чехова, Короленко, Шмелева, Сергеева-Ценского, Тренёва, стихотворения Бунина, статьи Елпатьевского и Дермана.

В рецензии Гребенщиков пишет, что поэтическая подборка «Путевая книга» из 15 стихотворений Бунина «уносит нас в безграничные просторы земных красот и радостей» [11]. О «Неупиваемой чаше» Гребенщиков говорит, как об этапном произведении в творчестве И.С. Шмелева, и в этой оценке он оказался прав. Современные исследователи также отмечают, что повесть «Неупиваемая чаша» начинает новый этап творчества Шмелева, знаменует поворот к православной прозе и созданию духовного романа. Гребенщиков сравнивал повесть Шмелева с полотнами Нестерова, считая, что их объединяет изображение силы и величия русского духа, готовность к самопожертвованию и прощению. Среди прозаических произведений С.Н. Сергеева-Ценского, «огромного всероссийского писателя», в рецензии особенно отмечен рассказ «Смесь». В завершении подробного анализа альманаха «Отчизна» Гребенщиков пишет о русской литературе как о спасительном Граде Китеже для народа, «задавленном «давучкой» злого взаимного самоистребления».

Из всего богатейшего эпистолярного наследия Георгия Гребенщикова наиболее «задержанными» оказался крымский дневник, который он вел в Ялте с 1918 по 1920 год. Сам Гребенщиком придавал этим запискам очень большое значение и называл их мемуарами, понимая, что его крымские записи фиксируют поворотные события в истории России. В дневнике он пишет: «Много сложного и значительного свершается вокруг, но всего немыслимо уловить и взвесить»… Однако писателю, который часто оказывается в гуще событий, удавалось зафиксировать множество фактов, которые представляют несомненный интерес и в наши дни. Так, для историков важны его записи о Романовых, о посещениях Ливадийского дворца, а для исследователей литературы и искусства очень интересны и его записи о деятельности Ялтинского литературного общества, встречах с писателями и художниками. Литературоведам ещё предстоит большая работа по подготовке к публикации крымского дневника Г.Д. Гребенщикова. Гребенщиков в Крыму прожил два года, но написал и опубликовал за эти два года очень много статей и рассказов, принимая активное участие в культурной жизни Юга России. Он не только был членом Ялтинского литературного общества имени А.П. Чехова, но и состоял в комитете помощи нуждающимся литераторам и ученым, в Лиге спасения детей.

Творческая интеллигенция России, оказавшаяся в Крыму во время гражданской войны, прилагала огромные усилия к тому, чтобы не только выжить, но продолжать нести свою высокую миссию. Писатели и ученые читали лекции для населения, проводили литературные вечера, способствовали открытию народных университетов. Статью об открытии народного университета в Ялте Гребенщиков назвал «О чудесном…» [12].

Среди откликов Гребенщикова на творческие встречи того времени особого внимания заслуживает рецензия «Ледяная повесть» о лекции художника Пинегина, последнего профессионального русского путешественника, участника экспедиции Г. Седова к Северному полюсу. Лекция, прочитанная в Ялте, имела большой успех, и Гребенщиков заканчивает рецензию словами Пинегина: «Народ, давший таких подвижников – не может погибнуть!» [13]. В 1919 году в Крыму Пинегин написал портрет Гребенщикова. В 1922 году, уже в Европе, роман «Чураевы» вышел с этим портретом в издательстве «Русская печать».

Ялтинское литературное общество им. А.П. Чехова выполнило свои главные задачи, указанные в программе своей деятельности по объединению творческих сил Крыма и оказанию помощи «работникам пера» [14].

Библиографический список

1. Ливицкая З.Г. *В поисках Ялты: записки музейщика*. Симферополь: Н. Оріанда, 2019.
2. Филимонов С.Б. Ялтинское литературное общество имени А.П. Чехова: некоторые дополнения к «Запискам музейщика» Зинаиды Ливицкой. *Чеховские чтения в Ялте. Мир Чехова: семья, общество, государство*: сборник научных трудов. Симферополь, 2014; Т. 19: 245–250.
3. Алексеева Е.Н. *Формирование художественной школы Крыма. Региональные особенности, своеобразие и тенденции развития: конец XIX – первая половина XX века*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Москва, 2018.
4. Письмо в правление ЯЛО от С.Я. Елпатьеского от 19.06.1920. *Рукописный отдел Российской государственной библиотеки*. Фонд 331 (II) Н.К. Гудзий, картон № 10, ед. хр. 58.
5. Чехов А.П. Из Сибири. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. Москва: Наука, 1974–1982. *Из Сибири. Остров Сахалин. 1889–1895.* Москва: Наука, 1976; Т. 14–15: 5–38. Available at: http://chehov-lit.ru/chehov/text/putevye-ocherki/iz-sibiri.htm

6. Письма А.М. Горького в Сибирь. Письма В.И. Анучину 1903–1914 гг. *Сибирские огни*. 1941; № 1. Available at: http://poisk.ngonb.ru/flip/periodika/sibogni/1941/1/148/
7. Переписка А.М. Горького с писателями Сибири: А.М. Горький – Гребенщиков Г.Д. *Литературное наследство Сибири*. Новосибирск, 1969; Т. 1: 19–28.
8. Гребенщиков Г.Д. Дневник. *ГМИЛИКА. Фонд Г.Д. Гребенщикова*. Ед. хр. 64792.
9. Гребенщиков Г.Д. Облик русского писателя. Памяти С.Я. Елпатьевского. *Личный архив В.А. Росова*.
10. Гребенщиков Г.Д. Алтай и Крым (Из очерков о близком и далеком). *Ялтинский курьер*. 1919; сентябрь.
11. Гребенщиков Г.Д. Родная земля. *Ялтинский голос*. 1919; 26 января.
12. Гребенщиков Г.Д. О чудесном… (По поводу открытия народного университета). *ГМИЛИКА. Фонд Г.Д. Гребенщикова*. Ед. хр. 15433/19.
13. Гребенщиков Г.Д. Ледяная повесть (По поводу первой лекции художника Пинегина). *ГМИЛИКА. Фонд Г.Д. Гребенщикова*. Ед. хр. 15433//15.
14. Обращение к русской общественности с изложением задач и программы общества. *Рукописный отдел Российской государственной библиотеки*. Фонд 331 А.П. Чехов, картон № 107, ед. хр. 26.

References

1. Livickaya Z.G. *V poiskah Yalty: zapiski muzejschika*. Simferopol': N. Orianda, 2019.
2. Filimonov S.B. Yaltinskoe literaturnoe obschestvo imeni A.P. Chehova: nekotorye dopolneniya k «Zapiskam muzejschika» Zinaidy Livickoj. *Chehovskie chteniya v Yalte. Mir Chehova: sem'ya, obschestvo, gosudarstvo*: sbornik nauchnyh trudov. Simferopol', 2014; T. 19: 245-250.
3. Alekseeva E.N. *Formirovanie hudozhestvennoj shkoly Kryma. Regional'nye osobennosti, svoeobrazie i tendencii razvitiya: konec XIX – pervaya polovina XX veka*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Moskva, 2018.
4. Pis'mo v pravlenie YaLO ot S.Ya. Elpat'eskogo ot 19.06.1920. *Rukopisnyj otdel Rossijskoj gosudarstvennoj biblioteki*. Fond 331 (II) N.K. Gudzij, karton №10, ed. hr. 58.
5. Chehov A.P. Iz Sibiri. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Sochineniya: v 18 t. Moskva: Nauka, 1974-1982. *Iz Sibiri. Ostrov Sahalin. 1889-1895*. Moskva: Nauka, 1976; T. 14-15: 5-38. Available at: http://chehov-lit.ru/chehov/text/putevye-ocherki/iz-sibiri.htm
6. Pis'ma A.M. Gor'kogo v Sibir'. Pis'ma V.I. Anuchinu 1903-1914 gg. *Sibirskie ogni*. 1941; № 1. Available at: http://poisk.ngonb.ru/flip/periodika/sibogni/1941/1/148/
7. Perepiska A.M. Gor'kogo s pisatelyami Sibiri: A.M. Gor'kij – Grebenschikov G.D. *Literaturnoe nasledstvo Sibiri*. Novosibirsk, 1969; T. 1: 19-28.
8. Grebenschikov G.D. Dnevnik. *GMILIKA. Fond G.D. Grebenschikova*. Ed. hr. 64792.
9. Grebenschikov G.D. Oblik russkogo pisatelya. Pamyati S.Ya. Elpat'evskogo. *Lichnyj arhiv V.A. Rosova*.
10. Grebenschikov G.D. Altaj i Krym (Iz ocherkov o blizkom i dalekom). *Yaltinskij kur'er*. 1919; sentyabr'.
11. Grebenschikov G.D. Rodnaya zemlya. *Yaltinskij golos*. 1919; 26 yanvarya.
12. Grebenschikov G.D. O chudesnom… (Po povodu otkrytiya narodnogo universiteta). *GMILIKA. Fond G.D. Grebenschikova*. Ed. hr. 15433/19.
13. Grebenschikov G.D. Ledyanaya povest' (Po povodu pervoj lekcii hudozhnika Pinegina). *GMILIKA. Fond G.D. Grebenschikova*. Ed. hr. 15433//15.
14. Obraschenie k russkoj obschestvennosti s izlozheniem zadach i programmy obschestva. *Rukopisnyj otdel Rossijskoj gosudarstvennoj biblioteki*. Fond 331 A.P. Chehov, karton № 107, ed. hr. 26.

Статья поступила в редакцию 31.01.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-578-580

Zhou Jian, *postgraduate, Heilongjiang University (Harbin); senior teacher, North China University of Science and Technology (Tangshan, China), E-mail: zhou.jian@mail.ru*

TECHNIQUES FOR EXPRESSING INTERTEXTUALITY AND THEIR FUNCTIONS IN THE NOVELLA BY THE STRUGATSKY BROTHERS "MONDAY BEGINS ON SATURDAY". The article analyses techniques of intertextuality in the story "Monday Begins on Saturday" by the Strugatsky brothers, paying special attention to intertextual techniques and their functional significance. The study focuses on the comparison of the text with various sources, including Russian and European literature, as well as historical events. The Strugatsky brothers masterfully apply intertextual techniques like quotations, parodies and allusions, creating a deep relationship between the text and reality. The use of intertextual techniques not only gives the story a humorous tone, but also critically evaluates consumerist ideology and ridicules intellectual falsity. In this novel, the use of intertextual techniques not only makes the reader interested in reading, but also encourages the reader to think about some actual problems.

Key words: **"Monday Begins on Saturday", Strugatsky brothers, techniques of intertextuality, functions**

Чжоу Цзянь*, аспирант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, ст. преп., Хуабэйский политехнический университет, г. Таншань, E-mail: zhou.jian@mail.ru*

ПРИЁМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И ИХ ФУНКЦИИ В ПОВЕСТИ БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ «ПОНЕДЕЛЬНИК НАЧИНАЕТСЯ В СУББОТУ»

В статье проводится анализ приемов выражения интертекстуальности в повести «Понедельник начинается в субботу» братьев Стругацких, уделяя особое внимание интертекстуальным приемам и их функциональной значимости. Исследование сосредотачивается на сопоставлении текста с различными источниками, включая русскую и европейскую литературу, а также исторические события. Братья Стругацкие мастерски применяют интертекстуальные приемы, такие как цитаты, пародии и аллюзии, создавая глубокую взаимосвязь между текстом и реальностью. Применение интертекстуальных приемов не только придает повести юмористический оттенок, но и критически оценивает потребительскую идеологию, высмеивает интеллектуальную фальшь. В данной повести использование интертекстуальных приемов не только вызывает у читателя интерес к чтению, но и побуждает его задуматься над реальными проблемами.

Ключевые слова: **«Понедельник начинается в субботу», братья Стругацкие, прием, выражение интертекстуальности, функции**

Данное исследование поддержано исследовательской программой по культуре, туризму и искусству в провинции Хэбэй (проект № HB23-QN015)

Братья Стругацкие были наиболее влиятельными писателями-фантастами советского периода и пользуются высоким авторитетом в мировой фантастической среде. По мнению советского критика фантастической литературы А. Бритикова, их произведения обладают постмодернистскими литературными чертами, сочетая в себе и литературное мастерство, и необычайную фантазию [1, с. 113]. По оценке канадского исследователя Д. Сувина (D. Suvin), произведение братьев Стругацких отличается гениальным замыслом и открывает новую страницу в советской научной фантастике [2, с. 156]. Сатирическая фантастическая повесть «Понедельник начинается в субботу», написанная братьями Стругацкими совместно в 1965 г., рассказывает о чудесных событиях, происходящих с программистом Приваловым в Научно-исследовательском институте Чародейства и Волшебства (НИИЧАВО). В данной повести интертекстуальность является важным фактором в завоевании мировой популярности, и применение интертекстуальных приемов играет важную роль как в выражении темы произведения, так и в усилении сатирического эффекта произведения.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что феномен интертекстуальности имеет большое значение в творчестве братьев Стругацких. Изучение интертекстуальных приемов и их функции в данной повести помогает пониманию роли творчества писателей в научной фантастике 1960-х годов.

Цель данного исследования заключается в комплексном изучении интертекстуальных приемов и их функционала в повести «Понедельник начинается в субботу». Для достижения этой цели были сформулированы следующие задачи: (1) выявление типов и функций интертекстуальных приемов в художественном тексте; (2) сопоставление текста повести «Понедельник начинается в субботу» с различными материалами с целью обнаружения интертекстуальных элементов; (3) выявление типов и функций интертекстуальных приемов в данной повести.

Новизна данного исследования заключается в тщательном анализе интертекстуальных приемов, использованных в повести «Понедельник начинается в субботу». Особенное внимание уделяется отнесению этих приемов к таким категориям, как цитата, пародия и аллюзия. Кроме того, проводится анализ контекста русских и европейских литературных текстов, а также исторических событий для более глубокого понимания их функционала в рассматриваемой повести.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что его выводы и результаты могут стать ориентиром для последующих исследований в

области анализа интертекстуальности в научно-фантастических произведениях братьев Стругацких.

Термин «интертекстуальность» был введен в 1967 году Юлией Кристевой, теоретиком постструктурализма, для описания общего свойства текстов, которое проявляется в наличии между ними связей. Благодаря этим связям тексты могут явно или неявно ссылаться друг на друга, обладая множеством разнообразных приемов выражения таково взаимодействия. По ее мнению, при интерпретации литературного произведения сознание не передается напрямую от автора к читателю, скорее другие тексты служат «кодом», соединяющим автора с читателем [3, с. 66]. Французский критик Жерар Женетт (Gérard Genette) в своей работе «Палимпсест» использует другой термин для обозначения «интертекстуальности» – «транстекстуальность (transtextuality)». Короче говоря, транстекстуальность определяется всем, что ставит текст в явную или тайную связь с другим текстом [4, с. 10]. Ролан Барт развил теорию интертекстуальности, обосновав термин «смерть автора». Согласно утверждению Барта, читатель должен рассматривать литературное произведение независимо от его создателя. Он утверждает, что текст подобен ткани, состоящей из цитат, заимствованных из «бесчисленных центров культуры», а не из одного индивидуального опыта. Основной смысл текста формируется на основе впечатлений читателя, а не отражает «страсти» или «вкуса» писателя [5, с. 388].

Братья Стругацкие родились в семье книголюбов, их отец по специальности был искусствоведом, человеком глубоко и широко образованным. Детям привили большую любовь к чтению, дав им глубокое литературное образование. Благодаря этому они обладали глубокими знаниями в области как классической русской, так и современной западной литературы. В повести «Понедельник начинается в субботу» авторы широко применяют интертекстуальные приемы: используют прямые ссылки на классическую русскую и европейскую литературу, аллюзии на «лысенкоизм», пародии на русскую народную сказку и др. С 1930-х годов принцип социалистического реализма стал официальным требованием к творчеству литераторов. К 1960-м годам данный принцип уже стал эталоном, по которому оценивались достоинства произведений. Согласно данному принципу, авторы в своих произведениях должны сочетать героизм, романтизм и «реалистическое отображение окружающей действительности», одновременно творчески используя отечественное и зарубежное художественное наследие и диалектически оценивая изменения в жизни общества. Не исключено, что этот принцип повлиял и на творчество братьев Стругацких в этот период.

В XX веке французский исследователь Тифейн Самойо (Tiphaine Samoyault) в своей книге «Интертекстуальность (L'intertextualité)» отмечает, что принято различать два вида интертекстуальных маневров: первый – это сосуществующие отношения, второй – производные [6, с. 128]. Сосуществование означает прямое заимствование первого текста во второй, то есть прямое цитирование; деривация представляет собой преобразование первого текста во второй. Опираясь на это, Самовайо еще глубже уточняет интертекстуальные приемы, говоря о цитате, аллюзии, пародии, вставке и т. д.

Повесть «Понедельник начинается с субботы» состоит из трех взаимосвязанных историй – «Суета вокруг дивана», «Суета сует», «Всяческая суета». Она относится к произведениям «мягкой научной фантастики». По сравнению с представлением будущего научно-фантастического мира, данная повесть в большей степени посвящена философской теме. Писатели используют в своем произведении такие интертекстуальные приемы, как цитата, пародия и аллюзия для создания глубокой связи между текстом и другим, текстом и реальностью.

Пародия – распространенный интертекстуальный прием, используемый в анализируемой повести, и особенно часто он применяется в первой истории «Суета вокруг дивана». В этой истории главный герой Александр Привалов едет в Соловец на встречу со своим другом и по дороге подбирает в лесу двух незнакомцев, путешествующих автостопом. В ответ они устраивают героя на ночлег в избе на курьих ножках (памятник соловецкой старины), где он чувствует себя как в волшебном мире и знакомится с Наиной Киевной, хозяйкой избы, похожей на Бабу Ягу, с «учёным котом», который призывает людей к работе, Русалкой, которая поет на деревьях, с говорящей щукой и др. Эти герои являются пародиями на классические образы из русских сказок, поскольку сатира достигается путем подражания, преувеличения и искажения.

К примеру, когда А. Привалов впервые попадает в избу, его озадачивает табличка на двери с надписью «КОТ НЕ РАБОТАЕТ». Он думает, что КОТ – это аббревиатура какого-то учреждения, как «Комитет Оборонной Техники», но вскоре поворот сюжета становится неожиданным: перед глазами героя появляется гигантский кот по имени Василий. Позже герой обнаруживает, что кот не работает, а хвастается тем, что знает все на свете: русские, украинские, западнославянские, немецкие, английские, даже японские, китайские и африканские сказки, легенды, притчи, баллады, песни, романсы, частушки и припевки. При этом он призывает всех встречных трудиться, а сам бродит вокруг огромного дуба и пытается рассказать историю о короле какого-то древнего королевства, но никак не может вспомнить имя короля. В пародии на образ «учёного кота» в отрывке из поэмы «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина прослеживается сатирическая тенденция, но объектом сатиры является бюрократия тогдашнего СССР: некоторые руководители не обладали настоящим талантом, а лишь хаотично распоряжались.

В качестве другого примера можно привести говорящую щуку в колодце – это пародия на волшебную золотую рыбку из сказки А. Пушкина, умеющую исполнять человеческие желания. Хотя в данной повести щука умеет говорить, существует заметное несоответствие между движениями челюстей щуки и звуком ее речи, из-за чего герой сравнивает ее с рыбой в кукольном театре: «она вовсю открывала и закрывала зубастую пасть в неприятном несоответствии с произносимыми звуками. Последнюю фразу она произнесла, судорожно сжав челюсти» [7, с. 21]. Манера щуки говорить напоминает читателям неуклюжие механизмы. В сказке Пушкина золотая рыбка, пойманная человеком, соглашается исполнить его желания в обмен на жизнь. В этом случае заклинание часто звучит так: «ступай себе с богом, будет вам ...». А в «Понедельник начинается в субботу» щука произносит заклинания по образцу ритуальных формул пушкинской сказки, но с ироническими искажениями, прежде всего, с подменой воли животного на волю бога: «по щучьему велению, по моему, мол, хотению» [там же, с. 22]. Еще более иронично то, что щука напрямую обращается к золотой рыбке, указывая на то, что она ничуть не хуже в исполнении желаний. Однако золотая рыбка была убита глубинной бомбой. Очевидно, что эти эпизоды являются сатирой на эгоцентризм человечества в индустриальную эпоху – люди больше не верят в Бога и держат в страхе природу, делая все, что хотят, чтобы получить больше прибыли.

Наина Киевна, хозяйка избы, – это пародия на Бабу Ягу, злую волшебницу из русского фольклора. Описание её внешности также напоминает читателям Бабу Ягу: «Лицо у неё было тёмно-коричневое; из сплошной массы морщин выдавался вперёд и вниз нос, кривой и острый, как ятаган, а глаза были бледные, тусклые, словно бы закрытые бельмами» [там же, с. 14]. Тем не менее она одета, как Баба Яга (в валенки и косынке), но в искаженном виде. Косынка украшена разноцветными изображениями Атомиума с надписями на разных языках: «Международная выставка в Брюсселе». В каком-то смысле это символ современной науки и техники и светлого, обновленного мира всего человечества. Тем не менее, будучи «ученым» новой эпохи, Наина Киевна ведет себя, как злая колдунья. Зло её проявляется в грубости, жадности и расчетливости по отношению к посетителям. Во время первой встречи с Приваловым она всячески просит об одолжениях и пользуется возможностью выдвигать необоснованные требования: гости не должны спать на диване, только на полу; они не должны скрежетать зубами во сне и так далее. Это пародия на фольклорный эпизод с Бабой Ягой, которая «принимает героя за жертву с момента его появления». Таким образом, братья Стругацкие высмеивают тех эгоистов и жадных людей, которых воспитала современная цивилизация.

Помимо пародии, цитата также является одним из наиболее распространенных интертекстуальных приемов, используемых в повести «Понедельник начинается в субботу». Цитата – это прием включения оригинального фрагмента существующего текста в текущий текст, который отличается от плагиата тем, что автор обычно указывает прямое авторство. Процесс выбора текстов для цитирования обычно отражает ценности автора в процессе его творчества. В начале каждой главы повести приведены эпиграфы с прямыми цитатами из мировых литературных аллюзий, включая как произведения Пушкина, так и повествовательные дискурсы Мопассана (Guy de Maupassant), Диккенса (Charles Dickens) и Рабле (François Rabelais).

Здесь мы анализируем в качестве примера эпиграфы четвёртой и пятой глав второй истории «Суета сует» повести. Данная история основана на экспериментах безумного колдуна-ученого Выбегалло по созданию трех моделей «человека» – «полностью неудовлетворенного человека», «человека, неудовлетворенного желудочно» и «бессмертного человека». Главы 4 и 5 посвящены ряду смут, возникших в результате рождения двух последних. Выбегалло предполагает, что если материальных благ достаточно и они удовлетворяют все потребности человека, то человек будет счастлив. Очевидно, что авторы относятся к подобному мнению критически, что и предполагается в эпиграфах.

В четвертую главу вписаны строки из пушкинского «Вурдалака» в качестве эпиграфа: «Горе! Малый я не сильный; Съест упырь меня совсем…». Несмотря на то, что созданный Выбегалло «человек, неудовлетворенный желудочно» имеет внешность человека, он духовно обделен. Получив достаточно еды, он беспрерывно жрет, как монстр, и в конце концов взрывается, гниет и смердит. Описывая чудовищное питание «человека, неудовлетворенного желудочно», авторы акцентируют внимание на действии его жевания: «он хрустел, чмокал, хрюкал, всхрапывал, склонял голову набок и жмурился... не переставая глотать и давиться...» [там же, с. 96]. Такой грубый способ принятия пищи образует интертекст, отправляющий читателя к образу грызущего кость вурдалака (а точнее – собаки) в стихотворении Пушкина. С помощью служащих эпиграфом строк из пушкинского «Вурдалака» и гротескного описания процесса приема пищи «человека, неудовлетворенного желудочно» братья Стругацкие намерены предупредить человечество, что в будущем, даже если материального изобилия будет достаточно, человек не может довольствоваться только материальным изобилием и пренебрегать духовным развитием, иначе он поработится материей, потеряет свою человеческую природу, что в конечном итоге приведет к гибели.

В качестве названия пятой главы взята строка, написанная Ф. Рабле, при описании военных разрушений: «Верьте мне, это было самое ужасное зрелище на свете» [там же, с. 108]. Данная цитата позволяет читателю ожидать худшего от следующего эксперимента по созданию человека Выбегалло. В этой главе Выбегалло создает «бессмертного человека», т. е. исполина-потребителя, и рассуждает о том, что когда материальные потребности человека удовлетворены, он может продолжать искать духовное удовлетворение. Однако между вообра-

жением и реальностью возникает огромное несоответствие: после рождения «бессмертный человек» начинает пожирать все, что попадается ему на глаза. Главного героя Привалова охватывает страх: «Мне представилась громадная отверстая пасть, в которую, брошенные магической силой, сыплются животные, люди, города, континенты, планеты и солнца…». Наконец исполин-потребитель взорвался и погиб, оставив за собой след из обломков. Это схоже с тем изображением военного разрушения, о котором написал Ф. Рабле. Действительно, наиболее худшие разновидности капитализма часто облекаются в одежды неограниченного, чудовищного потребительства. Вследствие этого авторы высказывают свое критическое мнение устами персонажа Романа, рационального ученого, о том, что «бессмертный человек» является суперэгоцентристом и принесет катастрофу человеческому обществу». Таким образом, братья Стругацкие отобразили бесконтрольное потребительство капиталистического общества, которое, в конце концов, может поглотить и уничтожит все человечество.

В этой повести аллюзия представляет собой еще один из широко распространенных интертекстуальных приемов. Аллюзия – это не прямое, не дословное заимствование, т. е. ссылка или иносказание на прошлые исторические факты или текущие политические события в литературном произведении. В отличие от других интертекстуальных приемов, такие намеки не являются очевидными; они в большей степени зависят от восприятия читателя и требуют некоего взаимопонимания между писателем и читателем. Самый типичный пример аллюзии в данной повести связан с образом советского представителя псевдонаучного направления в биологии Т.Д. Лысенко (1898–1976), чьи исследования и разработки основывались не на строгих научных экспериментах, а на безрассудном бахвальстве, политических спекуляциях и преследовании инакомыслящих. По политическим причинам Лысенко отвергал менделевскую генетику и хромосомную теорию наследственности. Вплоть до 1961 года Лысенко утверждал свою абсурдную теорию, называя ее главным достижением советской материалистической биологии. Псевдонаучные аргументы и тактика политических преследований, которые отстаивал Лысенко, выбивали советскую биологию из общего русла мирового биологического развития и значительно сдерживали темпы развития сельского хозяйства в СССР.

Эксперимент псевдоучёного Выбегалло по созданию «человека» и вызванная им цепная реакция стали одним из центральных историй повести. Утверждение Выбегалло о том, что новые условия могут создать модель нового человека, а также его грубые методы и демагогия, по сути, были такими же, как у Лысенко, что стало сатирой братьев Стругацких на лысенкоизм – один из самых мрачных эпизодов в истории современной науки. По логике такой сложный проект, как создание нового моделя «человека», должен был включать в себя соответствующие теории генетики и наследственности, чтобы выглядеть реальным и правдоподобным для читателей того времени. Однако, объясняя свои эксперименты, Выбегалло совсем не употребляет слов, связанных с наследственностью, генами или хромосомами. Напротив, Выбегалло утверждает, как в теории, так и на практике, что окружающая среда является единственным фактором, определяющим все, явно игнорируя научные факторы. Братья Стругацкие высмеивает псевдоученых вроде Лысенко через главного героя Привалова: его работу можно было бы смело назвать евгеникой, но никто её так не называл – боялись связываться. Это была горькая ирония над тогдашним лысенкоизмом, Выбегалло является вымышленным «дубликатом» Лысенко, оба они поддерживают свой престиж и статус путем обмана, публикуя псевдонаучные отчеты, утверждающие, что чудесные открытия в области биологии и сельского хозяйства скоро принесут людям богатство и счастье. Будь то безумные эксперименты Выбегалло по созданию «человека» в повести или реальные сельскохозяйственные испытания Лысенко, пренебрегающего законами науки, все они закончились полным провалом. Изображая Выбегалло в повести, братья Стругацкие намекнули, что советское общество было одурачено псевдоучеными, и тем самым забили тревогу по поводу развития науки в СССР, говоря, что не стоит слепо поклоняться научным авторитетам.

Итак, в повести «Понедельник начинается в субботу» широко используются интертекстуальные приемы, что значительно расширяет контекст произведения и придает ему разнообразную формальную эстетику с характерными чертами постмодернизма. Эти приемы создают не только увлекательное чтение, но и способствуют более глубокому восприятию чудес романа. Вдохновением для научной фантастики служит оптимизм человека, стремящегося к идеальному утопическому обществу и человеческому счастью [8, с. 114]. Благодаря интертекстуальным приемам в повести «Понедельник начинается в субботу» создается фантастический мир, полный иронического смеха, в котором представлены острое наблюдение братьев Стругацких за социальными проблемами и их безграничное ожидание социального прогресса.

Библиографический список

1. Бритиков А. *Русский советский научно-фантастический роман*. Ленинград: Наука, 1970.
2. Suvin D. The utopian tradition of Russian science fiction. *The Modern Language Review*. 1971; № 66 (1): 148–172.
3. Kristeva J. *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press, 1980.
4. Gennete G. *Palipsestes*. Paris, 1982.
5. Барт Р. *Избранные работы: Семиотика. Поэтика*. Москва: Рипол Классик, 1994.
6. Samoyault T. *L'intertextualité*. Paris: Armand Colin, 2005.
7. Стругацкие Б. *Понедельник начинается в субботу*. Киев: Strelbytskyy Multimedia Publishing, 2021.
8. Tammaro E. *Communism's Futures: Intelligentsia Imaginations in the Writings of the Strugatsky Brothers*. Electronic Theses and Dissertations. University of Central Florida, 2017.

References

1. Britikov A. *Russkij sovetskij nauchno-fantasticheskij roman*. Leningrad: Nauka, 1970.
2. Suvin D. The utopian tradition of Russian science fiction. *The Modern Language Review*. 1971; № 66 (1): 148-172.
3. Kristeva J. *Desire in language: a semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press, 1980.
4. Gennete G. *Palipsestes*. Paris, 1982.
5. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika. Po`etika*. Moskva: Ripol Klassik, 1994.
6. Samoyault T. *L'intertextualité*. Paris: Armand Colin, 2005.
7. Strugackie B. *Ponedel'nik nachinaetsya v subbotu*. Kiev: Strelbytskyy Multimedia Publishing, 2021.
8. Tammaro E. *Communism's Futures: Intelligentsia Imaginations in the Writings of the Strugatsky Brothers*. Electronic Theses and Dissertations. University of Central Florida, 2017.

Статья поступила в редакцию 27.01.24

УДК 81'27:004.738.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-580-583

Fatkullina F.G., *Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Russian and Comparative Philology, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: fluzarus@rambler.ru*

Shaikhulova A.F., *MA student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: shaykhulova02@bk.ru*

LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS OF LINGUISTIC PERSONALITY IN DISCOURSE PRACTICES OF THE INTERNET. The article examines problems associated with features of modern virtual communication, namely, synchronous Internet discourse as a media platform for interaction, as well as the verbal and non-verbal influence of communication participants on each other and on a wide audience of users in general. To this end, the authors' attention is focused on considering the linguistic personalities of Internet communication and identifying the nature of their speech interaction. Particular attention is paid to the speech and communicative-behavioral features of such linguistic and cultural types as "author" (creator), "user" (reader), "administrator/moderator", "troll" (provocateur). The means of speech influence used by communicants, the main tactics and strategies that influence the worldview of users and their worldview are identified and analyzed. The linguistic personalities of regional bloggers who create content of various types are also analyzed in detail. As a result of the analysis, the authors conclude that a virtual linguistic personality constructs its own identity through self-presentation and is manifested in a certain choice of linguistic means and rhetorical strategies, special values and increased absorption in virtual activities.

Key words: **Internet discourse, virtual linguistic personality, personal Internet discourse, discursive practice**

Ф.Г. Фаткуллина*, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русской и сопоставительной филологии Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, E-mail: fluzarus@rambler.ru*

А.Ф. Шайхулова, *магистрант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: shaykhulova02@bk.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ ИНТЕРНЕТА

В предлагаемой статье рассматриваются проблемы, связанные с особенностями современной виртуальной коммуникации, а именно – синхронного интернет-дискурса как медийной площадки для взаимодействия, а также речевого и невербального воздействия участников коммуникации друг на друга и на широкую аудиторию пользователей в целом. С этой целью внимание авторов сосредоточено на рассмотрении языковых личностей интернет-коммуникации, на выявлении характера осуществления ими речевого взаимодействия. Особое внимание уделено речевым и коммуникативно-поведенческим чертам таких лингвокультурных типажей, как «автор» (создатель), «пользователь» (читатель), «администратор/модератор», «тролль» (провокатор). Выделены и проанализированы используемые коммуникантами средства речевого воздействия, основные тактики и стратегии, влияющие на мировоззрение пользователей и их мировосприятие. Подробно проанализированы также языковые личности региональных блогеров, создающих контент разной направленности. В результате анализа авторы делают вывод о том, что виртуальная языковая личность конструирует собственную идентичность за счет самопрезентации и проявляется в определенном выборе языковых средств и риторических стратегий, особых ценностей и повышенной поглощенностью виртуальной деятельностью.

Ключевые слова: **интернет-дискурс, виртуальная языковая личность, персональный интернет-дискурс, дискурсивная практика**

Развитие интернет-коммуникации делает особенно актуальным исследование персонального интернет-дискурса, его встраивания в сетевую коммуникацию, культурологических характеристик, жанрово-лингвистических признаков в их специфическом функциональном сопряжении. Исследования интернет-коммуникации, коммуникативных жанров, тактик интернет-общения широко представлены в обширной научной литературе (работы Л.Г. Антоновой и Е.С. Жуленовой, А.А. Атабековой, Н.Г. Асмус, Н.А. Ахреновой, И.А. Быкова, В.Л. Волохонского, Е.Н. Галичкиной, Т.М. Гермашевой, Е.И. Горошко, О.В. Дедовой, Е.В. Зыковой, Л.Ю. Иванова, Т.Н. Колокольцевой, Л.Ф. Компанцевой, О.А. Леонтович, О.В. Лутовиновой, М.Л. Макарова, В.А. Митягиной, Н.В. Назаровой, Р.К. Потаповой, Н.Б. Рогачевой, И.Н. Розиной, Т.И. Рязанцевой, А.А. Селютина, И.Г. Сидоровой, М.Ю. Сидоровой, Ф.Г. Фаткуллиной, Л.Ю. Щипициной и др.) [1, с. 99].

Актуальность представленной работы связана с тем, что в ней предлагается в новом ракурсе рассмотреть ряд появившихся в современной лингвистике проблем, связанных с темой виртуального общения. Во-первых, Интернет как среда нового типа общения, недостаточно изученного, но уже имеющего важное научное и культурное значение; во-вторых, быстро растущее направление дискурсивных исследований, особенно касающееся еще не вполне изученного электронного дискурса, в-третьих, проблематика языковой личности, поднятая еще в 80-е годы Ю.Н. Карауловым, обретающая новые смыслы применительно к среде виртуального дискурса.

В качестве объекта исследования нами выбран виртуальный дискурс, объединяющий речевую деятельность, ориентированную на специфическое общение в Интернете и встроенную в условия интернет-коммуникации. предметом изучения стали типы языковых личностей и анализ их речевого поведения в виртуальном пространстве. Цель данной работы – выделить лидирующие типы участников интернет-дискурса, проанализировать особенности их речевого взаимодействия. Соответственно, задачами являются следующие: рассмотрение лингвокультурных типажей участников интернет-коммуникации; анализ вербальных и невербальных языковых средств, используемых участниками интернет-дискурса; выявление совокупности признаков, за которыми обнаруживается узнаваемый тип языковой личности. Научная новизна исследования обусловлена тем, что в работе описаны типы языковых личностей участников интернет-дискурса, их разноаспектные признаки, что позволяет раскрыть специфику современного виртуального дискурса. В качестве методов использованы лингвокультурологический, лингвопрагматический, описательный, а также элементы контекстно-ситуативного и интенционального анализа. Теоретическая значимость исследования видится в том, что его результаты могут найти применение при разработке теоретических оснований новой, активно развивающейся научной парадигмы – коммуникативной лингвокультурологии, а на практике – в курсах по речевой коммуникации и медиалингвистике, прагмалингвистике и культуре речи.

Интернет раскрывает виртуальную реальность, в которой можно передавать новую информацию, транслировать свое мнение, оценивать различные точки зрения на те или иные проблемы, обсуждать идеи, события, а главное – развивать и активизировать социальные связи. Все эти действия обеспечиваются такими свойствами системы, как глобальность и интерактивность. Интернет-коммуникация организует различные межличностные, групповые и массовые виды общения, что оформляется в виде разных жанров. Языковая личность проявляется, прежде всего, через личные стратегии и тактики в персональном интернет-общении, которое проявляется в жанрах личного сайта (персональной веб-страницы), личного блога, комментариях соцсети и форума.

Личный сайт представляет собой информационную страницу с определенной композицией, гипертекстовой целостностью и гиперссылками в Интернете, где человек может делиться своим мнением, разработать свой проект, опубликовать лонгрид, интернет-статью и другие тематически структурированные материалы. Во всем этом проявляется языковая личность, ее связи и характеристики, роль в интернет-коммуникации, риторические стратегии [2, с. 195].

Личный блог, как, например, в «Живом Журнале» («ЖЖ», англ. «Live Journal») – это дискурсивный жанр персонального интернет-общения, структура, содержание и выразительные средства которого обусловлены личными мотивами и характеристиками, отвечают индивидуальной позиции автора (блогера), его системе идеалов, мировоззрения, оценок. В жанре «блог» обнаруживаются черты форумов, комментариев, личных веб-страниц. Коммуникативной целью блога является не только и не столько простое изложение информации о событиях, а выражение личного отношения блогера к ним [3, с. 126]. По сути дела, блог – это личный дневник блогера, продолжающийся в хронологической последовательности ряд статей, выставленный для публичного ознакомления и обсуждения в комментариях. Блог может быть представлен как персональный, где личность выступает как специалист, эксперт в какой-то профессиональной области; как личный, где больше внимания уделяется личностным качествам, интересам, внутреннему миру самого блогера; как тематический, обусловленный определенной темой. Общение в личном блоге предполагает коммуникативную рамку, создаваемую ролью и характером языковой личностью блогера, с одной стороны, и его читателями-собеседниками, с другой [4, с. 101].

Рассмотрим для наглядности особенности интернет-коммуникации на примере двух блогеров из Башкирии, создающих контент разной направленности.

Артем Хуртов – исследователь и блогер, занимающийся изучением малоизвестных и недоступных туристических мест в России, в частности в Республике Башкортостан. Общее число его подписчиков на различных платформах колеблется от 350 тысяч до 400. В своей деятельности как «контентмейкер» он уделяет особое внимание исторической значимости различных территорий, например, раскрывая интересные факты о самом старом русском поселении в республике, а также о различных улицах Уфы и других объектах. Его блог имеет образовательную ценность, так как передает историко-культурное наследие через призму многих поколений.

Рустам Набиев, житель Башкирии, представляет собой интересное явление в сфере социальных медиа, поскольку является инклюзивным блогером. В 2015 году, находясь на военной службе, он подвергся тяжелому несчастному случаю, в результате которого лишился обеих ног. Несмотря на это тяжелое испытание, Рустам не пал духом и активно начал заниматься следж-хоккеем, параллельно развивая свою активность в социальных сетях. Его аудитория на различных платформах оценивается в миллион или даже полтора миллиона человек.

Деятельность Рустама Набиева охватывает широкий спектр направлений – от оказания социальной и финансовой помощи людям с ограниченными физическими возможностями до моральной поддержки. Его посты в социальных сетях часто имеют терапевтическую направленность, так как затрагивают сложные эмоционально-психологические темы, связанные с жизнью, судьбой, страхами и другими аспектами человеческого бытия.

Соцсеть в жанровом отношении является интегральной моделью, многофункциональной и комплексной, внутренне дискретной и соединяющей своим тематическим единством многочисленные персональные веб-страницы. Например, ВКонтакте (онлайн-платформа для общения в сети, создания, интеграции и распространения контента), Одноклассники (соцсеть для виртуальной связи и публикации сообщений, фото, видео, объединения в группы по интересам), Дзен, YouTube и Rutub (платформы для создания, распространения и хранения видеоконтента), Telegram (сеть для видео- и аудиозвонков, общения, а также для размещения, обмена и хранения информации в разной форме), TikTok и Yappy (сети для размещения разноплановго видеоконтента), Ярус (новостной портал), TenChat (сеть для бизнес-общения, для установления деловых связей, размещения вакансий и профессиональной коммуникации), сети для романтических знакомств: Мамба, Баду, Тиндер и др. В соцсетях достигаются многоцелевые формы общения, помогающие человеку не только сохранить идентичность, представить самопрезентацию, но и включиться в существующее коммуникативное сообщество. На специальных платформах (прежде всего это YouTube, а также русскоязычный Get Movies) распространяются видеоблоги, или влоги (англ. vlog, video blog), где информация подается в видео, в синтетических формах, включающих, помимо видео, разные формы коммуникации, фото, тексты и т. д. [5, с. 348].

Жанры персонального интернет-дискурса системно связаны и образуют дискурсивную парадигму языковой личности. Речевая деятельность языковой личности в рассмотренных персонализованных жанрах интернет-коммуникации дает возможность построить типологию участников виртуального общения.

Лингвокультурные характеристики и типы языковой личности определяются по следующим ведущим атрибутам: различимость и выразительность, шаблон-

ность, характерность, прецедентность (общеизвестность для речевой культуры). В типологии следует учитывать существование общепринятых норм базовой культуры виртуального общения, с одной стороны, и коммуникативной маргинальной интернет-культуры, с другой. Поэтому в отношении видов коммуникации языковая личность может быть представителем престижной, диалектно ограниченной или просторечной культуры коммуникативного поведения.

В лингвистической литературе выделяют такие типы языковой личности, обладающие характерными лингвокультурными, риторическими, речевыми и коммуникативно-поведенческими чертами, как «автор» (создатель), «пользователь» (читатель), «администратор/модератор», «тролль» (провокатор).

Языковые личности, выделяемые в интернет-общении, характеризуются высокой степенью обобщения их признаков, что способствует порождению стереотипов. Стереотипы сравнительно легко воспроизводятся в интернет-сообществе и довольно узнаваемы, о чем говорит не только дискурсивное лингвистическое, но и их психолого-поведенческое описание. Стереотипы отличаются стабильностью и элементарностью определенных качеств. Так, например, тролль характеризуется токсичными формами общения, манипулятивным провоцирующим поведением, агрессивными речевыми тактиками, включающими дезинформацию, эмоциональные выпады и логические уловки, переход на личные колкости, замечания, оскорбления и т.д. [7, с. 416].

В современном обществе наблюдается формирование определенных стереотипов в языковой личности, культуре виртуального общения в сети и речевом поведении. Например, у создателей веб-сайтов и социальных сетей сформировалась элитарная культура речи при соблюдении общепринятых норм поведения. Технический персонал, включая модераторов и администраторов, также придерживается подобного стиля общения.

При этом обычные пользователи Интернета склонны к более диалектному или же жаргонному речевому поведению. Особенности интернет-пространства также спровоцировали появление особой части сетевого сообщества – провокаторов, склонных к маргинальным поступкам и просторечному общению.

Языковая личность, представленная в рассмотренных жанрах персонализованного общения интернет-дискурса, может быть охарактеризована, согласно классификации Назаровой Р.З. и Соколовой Г.Н., в следующих наборах атрибутивных признаков.

«Автор» (создатель) образован, эрудирован, проявляет высокий уровень культуры; коммуникативные стратегии маргинализации отсутствуют; авторская речь соответствует нормам литературного языка, касающимся грамматики, морфологии, синтаксиса и пунктуации, достаточно выразительная и личностно окрашенная, отличается логичностью, довольно обстоятельная и семантически емкая; содержательно и логически цельная, стилистически единая и построена на основе литературных форм русского языка; лексические и стилистические нелитературные элементы не применяются; речевые произведения в информационном плане эксплицитны, графические средства невербальной информации (мемы, смайлики и т. д.) не используются или ограничены. Такая речевая культура характеризуется как элитарная [8, с. 125; 9].

«Пользователь» (читатель) довольно образован, уровень его коммуникативного поведения и речевой культуры может характеризоваться как довольно высокий или средний; речь может относиться к нелитературным формам языка (используются диалектные, сленговые, иногда просторечные элементы), допускаются некоторые нарушения грамматических норм, особенно частотны нарушения синтаксических построений, а также грамматических норм книжных стилей речи, риторических основ высказываний, грамматические правила соблюдаются не всегда, редко соблюдаются правила пунктуации, эпизодически используются жаргонные и другие нелитературные средства; часто автор прибегает к различного рода сокращениям, графическим средствам передачи внесловной информации. Этот тип проявления языковой личности может быть охарактеризован как носитель общепринятых норм поведения в виртуальном дискурсе и как представитель диалектной культуры коммуникации. При этом стоит обратить внимание на то, что в речи этого типа языковой личности диалектная культура может проявляться не только как принадлежащая территориальным диалектам или говорам, а как проявление периферийных нелитературных форм современного русского языка, включая социальные диалекты, сленг, жаргоны, профессиональные формы речи и т. д.

«Администратор/модератор» обычно характеризуется как образованный человек, профессионально работающий в области IT-технологий; речевая деятельность многообразна и полифункциональна, уровень владения речевыми навыками высокий; речь доступна читателю (слушателю), соответствует нормам литературного языка, обычно лапидарна и логически выверена, стилистически сниженные, маркированные нелитературные средства применяются только в исключительных случаях, обсценные формы табуированы; графические средства для передачи кратких стандартных выражений используются как общепринятые клише в случае необходимости. Такой тип языковой личности может быть охарактеризован как представитель элитарной речевой культуры [9, с. 473].

«Тролль» (провокатор) – это обычно хулиган в сети, провоцирующий читателей, пользователей на непродуктивные формы общения. Хотя сейчас уже наметились подтипы внутри этой группы (спорщик ради спора, т. е. флеймер; распространитель бессодержательных, пустых сообщений, т. е. флудер; спамер, массово рассылающий спам). Об образовательном статусе такой личности определенно сказать что-либо затруднительно, поскольку нередко такая языковая личность использует психологические, поведенческие, риторические маски; отличается низким уровнем культуры речевого поведения; речь часто просторечная, хотя возможна относительно правильная, грамматические правила часто специально не соблюдаются, частотны жаргонные, сленговые элементы, нелитературная, негативно нагруженная лексика; неумеренно обильны графические средства. Поэтому тролли, как правило, позиционируют себя как представители маргинальной культуры поведения и просторечной культуры коммуникации. Распространенный в 2000-е годы в комментариях, блогах, чатах и веб-форумах так называемый жаргон «падонков» («падонкаффский», «олбанский» йезыг, йАзЫг пАдОнКаФф) с нарочито неверным написанием слов (эрративы), обилием ненормативной лексики и штампов, даже представляющий определенную системность, нарушающую системность языковую, видимо, может быть охарактеризован как предшественник языкового типа тролля. Подобный тип личности, учитывая его гетерогенный характер и доминирующие интенции коммуникативного поведения, требует дальнейшего изучения [10].

Рассмотренные типы языковой личности не существуют изолированно, а действуют в единстве коммуникации и поэтому получают вполне определенные характеристики в контексте Интернета, вырабатываются определенные ответные реакции на речевые и риторические действия этих типов. Роли «автор» (создатель), «пользователь» (читатель), «администратор/модератор» получают позитивные оценки в различных степенях градации – от «весьма положительный» до «скорее положительный» или «нейтральный». «Тролль» (провокатор) заслуживает отрицательной, критической или даже уничтожающей оценки [11].

Тролли противопоставлены в интернет-коммуникации остальным коммуникативным ролям. Поскольку они нарушают коммуникацию, действуют вопреки гармонизирующим риторическим правилам общения, поддерживаемым в сообществе, вызывают раздражение и негативные реакции, уводят общение в область деструктивных тактик, их стремятся не допустить или изгнать из интернет-коммуникации [11]. Пользователей, занимающихся троллингом, блокируют, другие пользователи стараются в общении не терять основные направления обсуждения, соблюдать риторические принципы единства и содружества в диалоге, не переходить границы норм коммуникативного поведения и речевой культуры [12; 13, с. 163].

Анализируемые типы языковой личности проявляют себя, прежде всего, в комплексах языковых средств, которые они предпочитают использовать в интернет-коммуникации.

Для наглядности произведем корреляцию типов языковой личности и избираемых в их речи языковых средств. Вот как выглядят языковые средства, избираемые в различных жанрах персонализованной интернет-коммуникации разными типами языковой личности

Для языковых личностей, создающих оригинальный (первичный) контент, как правило, характерно соблюдение норм орфоэпии, грамматики и пунктуации при почти перманентном добавлении медиаматериалов разной направленности. То же касается и модераторов, которые склонны к еще более строгой регуляции высказываний и грамматической цензуре текстов.

У обычных пользователей нет строгих ограничений на используемую лексику, а также грамотность. Впрочем, большая часть людей, использующих интернет-пространство, стараются придерживаться традиционных канонов письма. Однако они в большей степени используют различный медиаконтекст по типу эмотиконов, символов, креолизованные мемы, которые могут быть представлены в разных вариациях.

Для маргинальной стороны интернет-сообщества характерно использование эвфемизмов и эсхрофемизмов, акцентирование внимания на эрративах, специальных вводных конструкциях, а также упрощение пунктуации.

Жанры персонального сайта и личного блога наиболее традиционны и устойчивы, тяготеют к официально закрепленным правилам коммуникативного поведения. Автор играет ведущую роль, а пользователи, читатели, слушатели выполняют свою коммуникативную функцию в комментариях и сообщениях. Наиболее репрезентативными жанрами, в которых специфические признаки всех типов языковой личности проявляются наиболее полно и выразительно, являются социальная сеть и форум, т. е. жанры с наименее предсказуемым и программируемым коммуникативным и речевым поведением участников. В этих жанрах выявленные поведенческие, риторические и собственно лингвистические характеристики типов образуют функционально-семантический комплекс [14, с. 86].

Следовательно, персонализованные жанры интернет-коммуникации позволяют выявить определенные роли или типы языковой личности, атрибутируемые по их поведенческим, риторически избирательным и собственно лингвистическим характеристикам.

Таким образом, исследование языковых особенностей интернет-коммуникации показывает, что такие языковые средства и речевые фигуры, как использование эмотиконов (смайликов) и другой графической символики, использование эрративов, эвфемизмов и эсхрофемизмов, разного рода сокращенных слов, слов-гибридов, трансформаций лексем и выражений, особой пунктуации сигнализируют о дополнительных смыслах и коннотациях. Причем разные типы языковой личности проявляют избирательность в

использовании подобных приемов. Так, эмотиконы, выделение якобы опущенного, но на самом деле акцентируемого элемента текста (зачеркивание), умеренное использование мемов, эпизодическое применение окказионального словообразования и гибридизации, градации и сочиненных рядов слов, вводных слов и вставных конструкций, отдельных случаев авторской пунктуации, что в целом не затрудняет понимание текстов, но делает их многоуровневыми и более сложными в смысловом плане, характеризуют коммуникативное поведение в рамках общепринятых норм. В жанрах виртуального общения все перечисленное характеризует речь автора (создателя), администратора, пользователя.

Напротив, чрезмерное использование таких маркированных средств, как многочисленные мемы и графические знаки, эрративы, нарочитые трансформации слов, жаргонизмы, сленгизмы, оговорки и игра словами, каламбуры, отсутствие пунктуационных знаков, употребление специальных знаков, свидетельствующих о неуважении к собеседникам, например, запись заглавными буквами (так называемый капс, обозначающий крик) или смешанных способов, когда чередуются заглавные и строчные буквы, затрудняющие понимание текста, – все это воспринимается как речевое поведение, нарушающее общепринятые нормы. Такое поведение свидетельствует о низком уровне культуры или коммуникативной стратегии маргинализации виртуального дискурса.

Библиографический список

1. Халупо О.И. Лингвокультурная личность как носитель языкового и культурного опыта (Лингвокультурный аспект в определении лингвокультурной личности). *Язык и культура*. Новосибирск, 2013; № 4: 97–101.
2. Ворон Е.В. Дискурсивная цифровая личность как виртуальная копия языковой личности. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 5: 193–196.
3. Новикова Э.Ю. Дискурсивные характеристики «глокального города» на городском интернет-портале. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2015; № 6 (717): 467–476.
4. Островская Т.А. Модификации дискурсивных практик и «идеальная» дискурсивная элитарная личность. *Социальные варианты языка*. 2014; № 8: 100–102.
5. Левицкий А.Э. Языковая личность как лингвокультурный феномен. *Когнитивные исследования языка*. 2021; № 2 (45): 342–352.
6. Косякова Я.С., Ткачева В.Р. Языковая личность в Интернете. *Молодой ученый*. 2017; № 22-1 (156): 19–23.
7. Беланова В.Д., Лощилина У.Д., Борзова Т.А. Особенности формирования языковой личности в интернет-пространстве (на основе анализа речи пользователей соцсетей). *Аллея науки*. 2021; Т. 1, № 8 (59): 414–419.
8. Салимова Л.М. Академическая языковая личность и ее роль в современной лингвокультурной ситуации. *Евразийский союз ученых*. 2015; № 4-8 (13): 124–127.
9. Назарова Р.З., Соколова Г.Н. Классификация лингвокультурологических типажей участников и жанровых языковых особенностей персонального интернет-дискурса. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*: материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Саратов, 2020. Available at: file:///D:/Downloads/klassifikatsiya-lingvokulturologicheskih-tipazhey-uchastnikov-i-zhanrovyh-yazykovyh-osobennostey-personalnogo-internet-diskursa%20(1).pdf
10. Соболева Е.Г. Дискурсивные практики интернет-котоведения. *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности*. 2022; № 20: 246–252.
11. Фаткуллина Ф.Г. Концепт «деструкция» и способы его представления в русском языке. *Вестник РУДН*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. Москва, 2010; № 3: 57–66.
12. Фаткуллина Ф.Г. *Семантика деструктивных глаголов*: учебное пособие. Уфа: РИЦ БашГУ, 2005.
13. Шпаковская А.А. Влияние интернет-среды на формирование языковой личности. *Тенденции развития науки и образования*. 2022; № 82-4: 162–164.
14. Вульфович Б.Г., Катермина В.В. Репрезентация языковой личности комментатора в Интернет-дискурсе: лингвопрагматический аспект. *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2023; № 16: 83–89.

References

1. Halupo O.I. Lingvokul'turnaya lichnost' kak nositel' yazykovogo i kul'turnogo opyta (Lingvokul'turnyj aspekt v opredelenii lingvokul'turnoj lichnosti). *Yazyk i kul'tura*. Novosibirsk, 2013; № 4: 97-101.
2. Voron E.V. Diskursivnaya cifrovaya lichnost' kak virtual'naya kopiya yazykovoj lichnosti. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 5: 193-196.
3. Novikova `E.Yu. Diskursivnye harakteristiki "glokal'nogo goroda" na gorodskom internet-portale. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2015; № 6 (717): 467-476.
4. Ostrovskaya T.A. Modifikacii diskursivnyh praktik i "ideal'naya" diskursivnaya `elitarnaya lichnost'. *Social'nye varianty yazyka*. 2014; № 8: 100-102.
5. Levickij A.`E. Yazykovaya lichnost' kak lingvokul'turnyj fenomen. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2021; № 2 (45): 342-352.
6. Kosyakova Ya.S., Tkacheva V.R. Yazykovaya lichnost' v Internete. *Molodoj uchenyj*. 2017; № 22-1 (156): 19-23.
7. Belanova V.D., Loschilina U.D., Borzova T.A. Osobennosti formirovaniya yazykovoj lichnosti v internet-prostranstve (na osnove analiza rechi pol'zovatelej socsetej). *Alleya nauki*. 2021; T. 1, № 8 (59): 414-419.
8. Salimova L.M. Akademicheskaya yazykovaya lichnost' i ee rol' v sovremennoj lingvokul'turnoj situacii. *Evrazijskij soyuz uchenyh*. 2015; № 4-8 (13): 124-127.
9. Nazarova R.Z., Sokolova G.N. Klassifikaciya lingvokul'turologicheskih tipazhej uchastnikov i zhanrovyh yazykovyh osobennostej personal'nogo internet-diskursa. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*: materialy dokladov XII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Saratov, 2020. Available at: file:///D:/Downloads/klassifikatsiya-lingvokulturologicheskih-tipazhey-uchastnikov-i-zhanrovyh-yazykovyh-osobennostey-personalnogo-internet-diskursa%20(1).pdf
10. Soboleva E.G. Diskursivnye praktiki internet-kotovedeniya. *Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoj deyatel'nosti*. 2022; № 20: 246-252.
11. Fatkullina F.G. Koncept «destrukciya» i sposoby ego predstavleniya v russkom yazyke. *Vestnik RUDN*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. Moskva, 2010; № 3: 57-66.
12. Fatkullina F.G. *Semantika destruktivnyh glagolov*: uchebnoe posobie. Ufa: RIC BashGU, 2005.
13. Shpakovskaya A.A. Vliyanie internet-sredy na formirovanie yazykovoj lichnosti. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2022; № 82-4: 162-164.
14. Vul'fovich B.G., Katermina V.V. Reprezentaciya yazykovoj lichnosti kommentatora v Internet-diskurse: lingvopragmaticheskij aspekt. *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2023; № 16: 83-89.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 81'33 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-583-586

***Yang Li**, postgraduate, Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia), E-mail: yangli2018@mail.ru*

LINGUOCULTURAL PERSONALITY TYPE "LAOWAI" IN CHINESE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS. The paper deals with typical image of foreigners in the Chinese culture. The author analyzes dictionary definitions and emotional coloring of the notion "laowai", describes the recognizable peculiarities in their appearance, thinking, the Chinese language skills and general characteristics of their perception of China. Evaluations of this group of people show certain variety, but on the whole are mainly positive. The word "laowai" reflects not only Chinese cultural specificity, but also a complex attitude of Chinese people to foreigners during a very long historical period. In this work, the linguocultural type "laowai" was modeled based on the analysis of conceptual, figurative and value characteristics established in dictionary definitions, the CCL Corpus, news reports, and a survey of Chinese respondents. This paper can be useful for teachers in courses of linguoculturology and Chinese as a foreign language. Modeling the "laowai" type contributes to a deeper understanding of the cultural background of this word.

Key words: **linguocultural personality type, laowai, foreigner, linguistic consciousness, Chinese culture**

***Ян Ли**, аспирант, Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, г. Москва, E-mail: yangli2018@mail.ru*

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «ЛАОВАЙ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

В статье раскрывается типичный образ иностранцев в китайском языковом сознании. Автор анализирует словарные дефиниции и эмоциональную окраску понятия «лаовай», указывает их узнаваемые особенности во внешности, мышлении, уровень владения китайским языком, характеристики общего восприятия Китая. Оценки этой группы в целом разнообразны и показывают положительную динамику. Название «лаовай» отражает не только культурную специфику Китая, но и сложное отношение китайцев к иностранцам на протяжении всей их долгой истории. В данной работе лингвокультурный типаж

«лаовай» был смоделирован на основе анализа понятийных, образных и ценностных признаков, установленных в словарных дефинициях, Корпусе CCL, репортажах новостей, а также опросе китайских респондентов. Эта статья может быть полезна преподавателям на курсах лингвокультурологии и китайского языка как иностранного. Моделирование типажа «лаовай» способствует более глубокому пониманию культурного фона этого слова.

Ключевые слова: **лингвокультурный типаж, лаовай, иностранец, языковое сознание, китайская культура**

Моделирование и описание лингвокультурных типажей является одним из направлений современной антропологической лингвистики. Типаж понимается как «узнаваемый обобщенный образ представителей определенной культуры» [1, с. 9]. Целью работы является описание лингвокультурных характеристик типажа «иностранец» в китайском языковом сознании. Для достижения этой цели выполняются следующие задачи:

1) выделить понятийные характеристики типажа «лаовай»;

2) установить образные характеристики данного типажа;

3) определить его оценочные характеристики.

Научная новизна работы состоит в описании оценочных характеристик рассматриваемого типажа в современной китайской лингвокультуре. «Иностранец» как лингвокультурный типаж имеет узнаваемые черты поведения и получает различные оценки в коммуникативном поведении людей. В китайской лингвокультуре этот типаж представлен достаточно ярко и обладает определенными отличительными признаками. По нашим данным, типаж «иностранец» («лаовай») еще не был предметом специального лингвокультурологического описания.

Теоретическая значимость данной работы заключается в том, что это исследование вносит вклад в развитие лингвокультурологии и теории лингвокультурных типажей. Практическая ценность работы состоит в возможности применения полученных результатов в преподавании курсов лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и китайского языка как иностранного.

В качестве материала для анализа были взяты данные Корпуса китайского языка при Пекинском университете (CCL, Beijingdaxue zhongguoyuyanxue yanjiuzhongxin yuliaoku). Проанализировано 1000 текстовых фрагментов, в которых получил выражение рассматриваемый типаж. Был также проведен опрос 106 информантов – носителей китайского языка, пользователей программы Интернет.

Слово «лаовай» – это общее название, используемое китайцами для обозначения иностранцев, при этом оно вызывает разную реакцию опрашиваемых, как китайцев, так и иностранцев, в связи с культурно-языковыми различиями в понимании этого слова и даже приводит к возникновению коммуникативных барьеров и конфликтов.

В настоящее время связи Китая с миром становятся всё теснее и теснее, межкультурные обмены между китайцами и представителями других этнических групп – всё более частыми. С расширением сферы употребления слова «лаовай» и увеличением частоты его употребления становится более актуальным раскрытие реального образа слова «лаовай» в сознании современных китайцев. Способ наименования слова «лаовай» соответствует привычкам и моделям мышления в китайской языковой среде, но людям, не имеющим соответствующего культурного опыта, свойственно выносить суждения, которые не соответствуют реальной ситуации. Лингвокультурный анализ и моделирование типажа помогают иностранцам глубже понять культурный фон этого слова.

Слово «лаовай» было занесено в «Словарь современных китайских популярных слов» в 1984 году. В словаре даётся следующая дефиниция: «лао» – приставка слова, «вай» как «вайгожэнь» (иностранец). Лао + фамилия – уникальная форма обращения в китайской культуре, а слово «лаовай» образовано по модели «Лао + фамилия» (Лао Ван, Лао Чжан и т. д.). Слово «лаовай» – это название иностранцев с юмористическим оттенком [2, с. 372]. В «Современном китайском словаре» встречается следующая трактовка: «лаовай» (разговорное) существительное, 1. Профан. 2. Иностранец (с юмористическим значением) [3, с. 785]. В «Словаре мандаринского языка» дано новое определение, которое было добавлено на основе вышеупомянутого словаря: «лаовай» – название роли пожилого мужчины в традиционном театре [4].

Учитывая, что «лаовай» – многозначное слово, нам необходимо установить его основное значение в современном китайском языке. По результатам проведенного опроса, из 106 респондентов 100 человек ассоциировали слово «лаовай» со словом «иностранец» или некоторыми характеристиками, непосредственно с ним связанными. Отсюда можно сделать вывод, что в современном китайском языке основное лексическое значение «лаовай» – иностранец. Анализ словарных определений из различных лексикографических источников показывает, что значение слова «лаовай» включает в себя признак «люди из других стран».

Несмотря на то, что в китайских словарях не указана эмоциональная окраска этого слова, многие иностранцы считают, что это название показывает неуважение и пренебрежение к ним.

Чжан Цзицзя и Чэнь Сюцинь провели опрос среди 483 китайских студентов и 240 иностранных студентов в 2008 году. Результаты показали, что китайские студенты считают, что «лаовай» – это повседневное и общепринятое название. Но с точки зрения иностранных студентов, «лаовай» – уничижительное наименование [5, с. 66].

В.И. Молодых отмечает, что слово «иностранец» воспринимается носителями языка и иностранцами, владеющими китайским языком, как нейтральное, но название «лаовай» у большинства иностранцев вызывает унизительные, оскорбительные коннотации в его значении [6, с. 207], поэтому необходимо проанализировать расхождение между двумя сторонами, исходя из реальной реакции и отношений внутри Китая к этому понятию. Исследование эмоциональной окраски слово «лаовай» проанализировано нами со следующих позиций: 1) описание значения структуры обращения «лао + фамилия» в китайской культуре; 2) обобщение взглядов китайских учёных на термин «лаовай»; 3) анализ результата опроса.

Слово «лаовай» (老外) состоит из двух иероглифов. Первый иероглиф «лао» содержит множество значений, в том числе «старый». Второй иероглиф «вай» переводится как внешний, чужой, отчужденный от самого себя, иностранный, неофициальный и так далее. Здесь сочетание иероглифа «лао» с любым другим буквальным значением имеет отрицательный оттенок, поэтому для людей, которые не знают китайскую культуру, сочетание этих двух слов само по себе уже является неуважением и даже демонстрирует ксенофобские отношение китайцев к иностранцам. Можно подчеркнуть, что хотя эти два китайских иероглифа многозначны, и мы можем создать множество словосочетаний, отвечающих нашим собственным ожиданиям или догадкам, основанным на этих значениях, однако языковое выражение никогда не является накоплением значений слов, а представляет собой средство коммуникации, построенное в определенных рамках, соответствующее языковым стандартам, грамматическим требованиям и национальным нормам культурного самовыражения. Сочетание «лао» + «вай» представляет собой выразительную структуру, циркулирующую внутри национальной культуры. Будь то в словаре, в трудах китайских ученых или в сознании обычных людей, сочетание «лао» + «вай» по умолчанию рассматривается как форма обращения “аффикс + фамилия”. Среди них приставка соответствует слову «лао», а «фамилия» соответствует слову «вай», которое является частью слова «вайгожэнь» (иностранец). Такое сочетание соответствует привычке обращения и мышления в национальном культурном образце. Более того, исследования показали, что форма обращения “лао + фамилия” выражает близкие и уважительные отношения между говорящим и адресатом. Отметим, что когда китайцы находятся за границей, они также называют себя лаоваями. Ниже мы приведем примеры из корпуса CCL [7]:

В настоящее время корейцы без ума от Китая, и многие страны также включают китайский язык в качестве обязательного предмета. Я думаю, может быть, однажды мы тоже поедем за границу и станем лаоваями.

Китайцы называют иностранцев в своей стране лаоваями. Теперь офицеры и солдаты китайских «Голубых касок» живут в зарубежных странах и тоже стали лаоваями.

Приведем мнения китайских ученых по поводу словосочетания «лао + фамилия» и слова «лаовай».

Ян Хэ писал, что «лао» – многозначная морфема, используемая для образования слов, обозначающих людей. Она не только означает «старый», но и подразумевает высокую квалификацию, богатый опыт, хорошее знакомство и т. д. По его мнению, семантическая окраска приставки «лао» включает четыре смысла: 1. Приставка «лао» добавляется перед обращением родственника или фамилией для обозначения более близких отношений. 2. Она означает уважение и приближает говорящего к собеседнику, например, слово «учитель». 3. Она может иметь негативное и отталкивающее значение, например, названия бандитов – «Лаоцзюэ». 4. Она несет в себе привкус иронии или насмешки. Приставка «лао» всегда имеет остроумный, игривый привкус и придает исходному слову (морфеме) сленговый колорит. Стоит отметить, что частота использования последних двух направлений в китайском языке крайне низка [8, с. 100].

Исследование Чжан Цзицзя и Чэнь Цзюнь, посвященное обращениям студентов, показывает, что сочетание «лао + фамилия» занимает третье место среди 48 неродственных названий по близким отношениям и восьмое место по уважению [9, с. 541].

Чжоу Юаньлинь подчеркивает, что по сравнению с тем, как называли некоторых иностранцев, ла 佬 или ...гуйцз 鬼子 (суффикс с оттенком пренебрежения) до реформ и открытости, понятие «лаовай» выражает чувство близости. Это отражает равный статус китайцев и иностранцев, в то же время обращение к иностранцам «лаовай» в некоторых случаях несет в себе юмористический оттенок без злого умысла [10, с. 102].

Лю Вэй и Чжан Вэньхуа считают, что «лаовай» – это общее именование для обозначения иностранцев в китайском языке. По их мнению, слово «лаовай» не содержит абсолютной эмоциональной окраски, а образует континуум, переходящий как в положительном, так и в отрицательном направлении по оси нейтральных оттенков. Но в целом положительных впечатлений гораздо больше, чем отрицательных. Понятие «лаовай» отражает сложную психологию китайского народа на протяжении всей истории – от угнетения великими державами до постепенного достижения равноправных обменов с другими странами после реформ и открытости [11, с. 28].

Ци Хуа подчеркнул, что от ксенофобских эмоций, вызванных вторжением и угнетением иностранных держав, до восхищения и зависти к высокоразвитой

материальной цивилизации Запада, слово «лаовай» выражает близость и отчуждение, уважение и презрение, вызванные пересечением истории и реальности, сложные противоречивые эмоции. Поэтому мы не можем сказать, что это «прозвище», «уничижительное имя» или нейтральное название. Его эмоциональное значение ограничено конкретным контекстом, а семантическое значение, соответственно, меняется в разных контекстах. Автор приходит к выводу, что словообразование «лаовай» соответствует китайской структуре обращения для выражения близких отношений, и иностранцам сложно понять эту эмоциональную окраску, исходя из их собственного культурного фона [12, с. 92].

После реформ и проведения политики открытости Китай привлекает все больше и больше иностранцев. Но длительная изоляция вызвала у китайцев любопытство к внешнему миру, поэтому, когда в Китае появляются иностранцы, которые сильно отличаются от китайцев по внешности, языку и обычаям, неизбежно, что они часто вызывают у людей любопытство и обсуждение.

По мнению газеты «Жэньминь Жибао», называние иностранцев словом «лаовай» фактически означает прогресс и развитие истории. «Вай» – это аббревиатура от «вайгожэнь» (иностранец), а «лао» – традиционное китайское уважительное обращение, такое как «Лао Чжан (фамилия)» и «Лао Ли (фамилия)» [13]. Поэтому мы считаем, что иностранцам не следует обращать внимание на это название, а тем более рассматривать его как уничижительное обращение.

Отсюда следует вывод, что в целом название «лаовай» можно рассматривать как переходное понятие, связывающее прошлое и приветствующее будущее, исторической точкой которого является политика реформ и открытости. В момент своего появления слово «лаовай», возможно, несло в себе сложные эмоции наших предков. Однако по мере развития китайско-иностранных обменов и сотрудничества это название становилось всеобъемлющим, а отношение к нему людей – все более объективным и позитивным. Люди ненавидят «иностранных дьяволов», которые вторглись в Китай и ускорили упадок Китая, и завидуют «иностранным гостям», уровень социального и экономического развития которых намного превышает уровень Китая. Стремительное развитие Китая после реформ и открытости создало условия для равенства между китайцами и иностранцами, и название «лаовай» является отражением этого равенства. Китайские ученые и официальная позиция указывают на то, что «лаовай» – это нейтральное понятие, соответствующее требованиям логики китайского обращения. Этот результат также был подтвержден в ходе опроса 106 китайских респондентов. Результаты опроса: 9 респондентов ответили, что это позитивное слово, 89 респондентов – нейтральное слово, 8 респондентов определили его как негативное.

В китайском словаре не указывается национальность, к представителям которой относится слова «лаовай», поэтому в официальных материалах слово «лаовай» фактически является единым названием для обозначения иностранца. Тем не менее результаты опроса показывают, что люди из Европы и США в большей степени соответствуют образу слова «лаовай» в сознании китайцев. В опросе респондентам было предложено ответить на этот следующий вопрос: людей из каких стран чаще всего называют лаоваями? Всего в опросе было перечислено 14 стран. Также был добавлен пункт «слово подходит к любому иностранцу»: “всех иностранцев можно называть лаоваями, чтобы показать отношение респондентов к стране, к которой принадлежит «лаовай»”. Среди 106 опрошенных 24 респондента твердо уверены, что всех иностранцев можно называть лаоваями, а остальные респонденты проголосовали за ту страну, которая, по их мнению, больше соответствует образу лаовая. Конкретные данные следующие: США (75), Россия (69), Германия (69), Италия (62), Австралия (42), Бразилия (29), Нигерия (18), Индия (17), Таиланд (15), Иран (14), Казахстан (14), Южная Корея (12), Япония (11), Монголия (10).

Приведенные данные и материалы дают возможность выделить следующие признаки в значении слова «лаовай»: 1) человек; 2) из другой страны; 3) чаще с европейской внешностью.

Образные характеристики типажа устанавливаются на основе опроса, публицистических текстов, представленных в Корпусе CCL при Пекинском университете.

Согласно официальному объяснению, понятие «лаовай» относится ко всем иностранцам. Следовательно, в соответствии с разнообразием рас, внешний вид лаовая должен быть разнообразным, включая все типы рас без ограничений и с учитетом таких характеристик, как пол, возраст, рост, профессия и так далее. Но, как уже упоминалось, китайцы чаще ассоциируют с образом «лаовай» европейцев и американцев, особенно европеоидов, которые сильно отличаются своей внешностью. Мы приведем данные, взятые из Корпуса CCL при Пекинском университете.

Когда спектакль «Луна» был поставлен в Пекине для послов и экспертов из более чем 40 стран Китая, лаоваи всех цветов кожи также аплодировали и были очень рады.

Светловолосые и зеленоглазые лаоваи поют и танцуют в Пекине, передавая обычаи и культуры со всего мира.

Репортеры с материка собрались в Тибете, светловолосые и зеленоглазые лаоваи торопливо проходили мимо, неся огромные дорожные сумки, их военные ботинки были покрыты пылью, а на лицах была написана новизна.

После того как генеральный секретарь издал приказ, инвесторы с востока переправились через реку Янцзы и Желтую реку на запад, а через океан переправились даже лаоваи с высокими носами и голубыми глазами.

Кроме того, в проведённом опросе, когда 106 испытуемых просили ассоциировать внешность лаовая, чаще всего упоминались следующие параметры: светлые волосы (41), зелёные или голубые глаза (24), длинный нос (48), высокий рост (47), белая кожа (50). Описание типичного характера лаовая в основном носит позитивный характер, например: энтузиастический, веселый, экстравертный, открытый, прямой, оптимистичный, уверенный в себе. Наиболее очевидное описание ценностных представлений «лаовай» в опросе таково: стремление к свободе, сосредоточение на себе.

Уровень владения китайским языком, степень и глубина знания китайской культуры также являются характерными чертами, отличающими китайцев от обычных иностранцев. Приводятся данные, взятые из Корпуса CCL при Пекинском университете.

Каждые летние каникулы я возвращаюсь в Китай. Некоторые из моих китайских друзей, приехавших в США в очень молодом возрасте, полностью утратили способность говорить по-китайски и теперь ведут себя, как лаоваи.

(Репортер Чжан Ифэй звезда) Впервые увидели в брошюре конференции, что профессор по имени Лу Вэйи из Кембриджского университета участвовал в праздновании столетнего юбилея «Цзяньбань» (бамбуковые и деревянные доски для письма). Многие думали, что он, должно быть, китаец... Все были удивлены, когда лаовай произнес свою речь на вполне стандартном китайском языке.

В прошлом у жителей Пекина была такая привычка здороваться: при встрече они любили спрашивать: «Ты поел?» ...Но лаоваи этого не поняли. Однажды я столкнулся с этой ситуацией. Был один начальник, который встречался с иностранными гостями. Начальнику нечего было сказать, и он спросил иностранцев: «Вы все уже поели?» Иностранцы в один голос сказали, что никто из нас не ел. Он сразу же пригласил всех пообедать, но на самом деле он не планировал их угощать, он просто был вежлив. Однако выяснилось, что они действительно хотели есть... Поэтому я сказал переводчику, что, когда мы, пекинцы, разговариваем с иностранцами, при вопросе о том, поели они или нет, всегда нужно переводить это как «Здравствуйте».

Для неносителя китайского языка при переключении языков под влиянием разных языковых систем их выражение неизбежно будет неполностью соответствовать логике и привычкам китайского языка, что заставляет носителей китайского языка чувствовать различия между ними и выносить суждения об идентичности лаовая. Это не отрицание их языковых способностей, а различия, которые естественным образом возникают после столкновения двух языков. Кроме того, из-за отсутствия общего фона в истории, культуре, образовании, жизни и т. д. китайцы и «лаовай» могут проявлять разные отношения и реакции на одно и то же, что может оказывать некоторое очевидное влияние на присущее обеим сторонам восприятие или традиционную культуру. Например, китайцы и россияне-«лаоваи» по-разному относятся к четным и нечетным числам при дарении цветов. Эти различия в мышлении также могут повысить точность суждения о том, «лаоваи» ли они. Люди из Европы и США сильно отличаются от китайцев по внешнему виду, обычаям, мышлению и т. д., а их участие и влияние на мировой арене более глубокие, поэтому их легко признать более типичными лаоваями. Исторически сложилось так, что Китай имел относительно частые обмены с Японией, Южной Кореей и другими странами, и культуры этих стран также смешивались и проникали друг в друга. Кроме того, они похожи друг на друга, поэтому некоторые идентифицируемые характеристики будут ослаблены.

Таким образом, основным критерием оценки лаовая является отличие от типичной китайской модели.

Итак, суммируя вышесказанное, отметим, что понятийные признаки лингвокультурного типажа «лаовай» тесно связаны с гражданством – в китайском языковом сознании «лаовай» относится к людям, не имеющим китайского гражданства. Образные признаки в основном отражаются в этих аспектах: 1. Внешности и личности, образ европеоида с оптимистичным и инициативным характером, высоким ростом, светлыми волосами, голубыми или зелеными глазами и высокой расположенной переносицей больше соответствует представлению о понятии «лаовай» в сознании китайцев. 2. Языковое выражение не полностью соответствует структуре китайского языка, и при разговоре может сопровождаться акцентом. 3. Неполная интеграция с китайской культурной системой, отсутствие глубокого и всестороннего понимания данной национальной культуры. 4. Другие характеристики, не соответствующие китайскому шаблону: чем больше разница, тем сильнее узнаваемость. Оценки «лаовай» разнообразны и в целом показывают положительную динамику. Стремление к свободе было отмечено как их самый заметный признак, в то же время это также сопровождается такими характеристиками, как внимание к себе, стремление к равенству и независимости.

Библиографический список

1. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия. *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи*. Волгоград: Парадигма, 2005: 5–25.

2. *当代中国流行语辞典*. 吉林文史出版社出版, 1992. *Словарь современных китайских популярных слов*. Чанчунь: Издательство литературы и истории провинции Цзилинь, 1992.
3. *现代汉语词典*. 北京:商务印书馆, 2016. Словарь современного китайского языка. Пекин: Коммерческое издательство, 2016.
4. *在线国语辞典*. *Словарь мандаринского языка*. Available at: https://cidian.18dao.net/zh-hans/zici/老外
5. 张积家, 陈秀芹. “老外”究竟意味着什么？语言文字应用. 2008; № 1: 58–66. Чжан Ц., Чэнь Ч. Что всё-таки означает «лаовай»? *Использование языка и текста*. 2008; Выпуск 1: 58–66.
6. Молодых В.И. Об особых (социокультурных) стереотипах при овладении китайским языком. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2017; Т. 9, № 2: 207–214.
7. 詹卫东、郭锐、谌贻荣，2003，北京大学中国语言学研究中心CCL语料库. Чжан В., Го Ж., Чэнь И., *Корпус Исследовательского центра китайской лингвистики при Пекинском университете (сокращённо CCL)*. 2003. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus
8. 杨贺. *试论前缀 “老”的语法化历程及其意义*，山东科技大学学报（社会科学版). 2003; Vol. 5, № 2: 93–100. Ян Х. Анализ истории грамматикализации приставки «лао» и его значения. *Вестник Шаньдунского научно-технического университета (издание по общественным наукам)*. 2003; Т. 5, № 2: 93–100.
9. 张积家 陈 俊. *大学生称呼语选择维度的研究*. 心理科学, 2003; Vol. 26, № 3: 540–541. Чжан Ц., Чэнь Ц. Исследование выбора обращения среди студентов. *Психологическая наука*. 2003; Т. 26, № 3: 540–541.
10. 周元琳. 前缀 “老 ”和 “老 ”缀词语义色彩探微. 安徽大 学学报 （哲学社会科学版 ）2000, Vol. 24, № 3: 100–103. Чжоу Ю. Исследование семантической окраски приставки «лао» и суффикс «лао». *Вестник Аньхойского университета (издание по философии и общественным наукам)*. 2000, Т. 24, № 3: 100–103.
11. 柳伟, 张文华“老外”称呼语的语义色彩研究 [J].湖北第二师范学院学 报. 2010; Vol. 27, № 1: 25–28. Лю В., Чжан В. Исследование семантической окраски обращения «лаовай». *Вестник Хубэйского педагогического университета*. 2010; Т. 27, № 1: 25–28.
12. 亓华. *对一个称呼语的跨文化剖析 —释 “老外 ”*. 北京 师范大学学报 （社会科学版）. 1998; № 6: 87–93. Ци Х. Межкультурный анализ обращения – слова «лаовай». *Вестник Пекинского педагогического университета (издание по социальным наукам)*. 1998; Выпуск 6: 87–93.
13. *人民日报海外版*. *Жэньминь Жибао*. Available at: http://news.xinhuanet.com/comments/2007-12/21/content_7286983.htm

References

1. Karasik V.I., Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya. *Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi*. Volgograd: Paradigma, 2005: 5-25.
2. *当代中国流行语辞典*. 吉林文史出版社出版, 1992. *Slovar' sovremennyh kitajskih populyarnyh slov*. Chanchun': Izdatel'stvo literatury i istorii provincii Czilin', 1992.
3. *现代汉语词典*. 北京:商务印书馆, 2016. Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2016.
4. *在线国语辞典*. *Slovar' mandarinskogo yazyka*. Available at:
5. 张积家, 陈秀芹. “老外”究竟意味着什么？语言文字应用. 2008; № 1: 58-66. Chzhan C., Ch`en' Ch. Chto vse-taki oznachaet «laovaj»? *Ispol'zovanie yazyka i teksta*. 2008; Vypusk 1: 58-66.
6. Molodyh V.I. Ob osobyh (sociokul'turnyh) stereotipah pri ovladenii kitajskim yazykom. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa*. 2017; T. 9, № 2: 207-214.
7. 詹卫东、郭锐、谌贻荣，2003，北京大学中国语言学研究中心CCL语料库. Chzhan V., Go Zh., Ch`en' I., *Korpus Issledovatel'skogo centra kitajskoj lingvistiki pri Pekinskom universitete (sokraschenno CCL)*. 2003. Available at: http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus
8. 杨贺. *试论前缀 “老”的语法化历程及其意义*，山东科技大学学报（社会科学版). 2003; Vol. 5, № 2: 93-100. Yan H. Analiz istorii grammatikalizacii pristavki «lao» i ego znacheniya. *Vestnik Shan'dunskogo nauchno-tehnicheskogo universitet a (izdanie po obschestvennym naukam)*. 2003; T. 5, № 2: 93-100.
9. 张积家 陈 俊. *大学生称呼语选择维度的研究*. 心理科学, 2003; Vol. 26, № 3: 540-541. Chzhan C., Ch`en' C. Issledovanie vybora obrascheniya sredi studentov. *Psihologicheskaya nauka*. 2003; T. 26, № 3: 540-541.
10. 2000, Vol. 24, № 3: 100-103. Chzhou Yu. Issledovanie semanticheskoj okraski pristavki «lao» i suffiks «lao». *Vestnik An'hojskogo universiteta (izdanie po filosofii i obschestvennym naukam)*. 2000, T. 24, № 3: 100-103.
11. 柳伟, 张文华“老外”称呼语的语义色彩研究 [J].湖北第二师范学院学 报. 2010; Vol. 27, № 1: 25-28. Lyu V., Chzhan V. Issledovanie semanticheskoj okraski obrascheniya «laovaj». *Vestnik Hub`ejskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; T. 27, № 1: 25-28.
12. 亓华. *对一个称呼语的跨文化剖析 —释 “老外 ”*. 北京 师范大学学报 （社会科学版）. 1998; № 6: 87-93. Ci H. Mezhkul'turnyj analiz obrascheniya – slova «laovaj». *Vestnik Pekinskogo pedagogicheskogo universiteta (izdanie po social'nym naukam)*. 1998; Vypusk 6: 87-93.
13. *人民日报海外版*. *Zh`en'min' Zhibao*. Available at: http://news.xinhuanet.com/comments/2007-12/21/content_7286983.htm

Статья поступила в редакцию 30.01.24

УДК 811.112.2:81’35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-586-590

Glushak V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: glushakvm@mail.ru*
Yakovleva T.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: tatianayakovlevamg@yandex.ru*

ORTHOGRAPHIC DOUBLETS IN MODERN GERMAN: USAGE TRENDS. The article analyzes German lexical doublets, which are the result of the orthographic reforms in 1996 and 2005. The orthography of some doublets is based on traditional principles with the preservation of foreign graphemes and letter combinations that are not characteristic of the German phonetic system. Other doublets represent word forms, the spelling of which is regulated by phonemic and morphematic principles. The paper statistically analyzes the use of doublets from 1990 to 2023 on the basis of the DWDS German text corpus. Considerable attention is paid to the frequency of doublets before the recent orthographic reforms came into force and in the post-reform period. On the basis of statistical data, extralinguistic factors influencing the realization of the principles of German orthography and the frequency of use of a certain orthographic doublet by native speakers are determined.

*Key word***s: orthography, spelling, spelling principles, doublets, corpus study**

В.М. Глушак, *д-р филол. наук, проф., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: glushakvm@mail.ru*
Т.А. Яковлева, *канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: tatianayakovlevamg@yandex.ru*

ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ДУБЛЕТЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕНДЕНЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ

В статье анализируются немецкие лексические дублеты, которые являются результатом орфографических реформ 1996 и 2005 годов. Орфография одних дублетов базируется на традиционных принципах с сохранением чужеродных графем и буквосочетаний, не характерных для немецкого фонетического строя. Другие дублеты представляют собой словоформы, написание которых регулируется фонематическими и морфематическими принципами. В статье проводится статистический анализ употребления орфографических дублетов с 1990 по 2023 года на основе текстового корпуса немецкого языка DWDS. Значительное внимание уделяется частотности употребления дублетов до вступления в силу последних орфографических реформ и в постреформенный период. На основании статистических данных определяются экстралингвистические факторы, влияющие на реализацию принципов орфографии немецкого языка и частотность употребления носителями языка определенного орфографического дублета.

Ключевые слова: **орфография, правописание, принципы орфографии, дублеты, корпусное исследование**

Объектом исследования настоящей статьи являются дублеты, которые представляют собой распространенный лингвистический феномен, свойственный всем языкам, особенно в их письменной форме. Под дублетами понимают два и более варианта выражения одной и той же лексемы [1, с. 153]. Это касается случаев, когда разные словоформы по значению и своей грамматической реализации являются идентичными. Разновидностью дублетов являются лексемы с двойными формами. Они представляют собой различные словоформы, которые этимологически сводятся к одному слову, но в силу различного исторического развития приобрели семантические и грамматические особенности [2, с. 4]. В качестве примера можно привести слово *der Park*, множественное числе которого

в стандартном немецком языке представлено формой *die Parks*, а в швейцарском варианте – *die Pärke*. По большей части дублеты связаны с заимствованными словами, при адаптации которых в чужом языке возникают проблемы с их правописанием и/или произношением.

Современная языковая ситуация в немецком языке характеризуется, среди прочего, двумя осложняющими факторами: массированным заимствованием иностранной (в первую очередь английской) лексики и проведенной сравнительно недавно орфографической реформой, содержание которой еще не до конца вошло в языковое сознание носителей немецкого языка. Взаимодействие этих двух факторов приводит к появлению орфографических дублетов не только в письменных текстах, созданных людьми, далекими от лингвистики, но и в газетных статьях, создаваемых профессиональными журналистами. В связи с этим актуальность предпринятого нами исследования обусловлена потребностью в немецкоязычных странах реализации в полной мере последней орфографической реформы.

Цель исследования – определить группы орфографических дублетов в немецком языке и описать причины, обусловливающие различные варианты написания слов, как исконно немецких, так и заимствованных из других языков. Для этого необходимо решить следующие задачи: описать принципы построения орфографии в немецком языке, на основе корпусного анализа выявить случаи отклонения написании заимствованных слов от новых правил орфографии немецкого языка, определить основные сложности при использовании дублетов и дать объяснение превалирующей тенденции использования того или иного дублета.

Научная новизна и теоретическая значимость статьи состоят в том, что в ней впервые описаны экстралингвистические факторы, побуждающие носителей немецкого языка использовать на письме орфографически некорректный или непредпочтительный дублет.

Практическая значимость статьи состоит в том, что результаты исследования помогут как носителям языка, так и изучающим этот язык как иностранный глубже понять принципы построения немецкой орфографии, что позволит избегать употребления неправильных дублетов.

Основанием для отбора дублетов послужила разница в оформлении некоторых звуков в немецком, английском и французском языках. Из словаря заимствований в немецком языке [3] было отобрано 12 распространенных лексем, написание которых могло вызвать сложности у носителей немецкого языка. В дальнейшем был проведен статистический анализ выявленных дублетов на основе поиска их в электронном текстовом корпусе DWDS (https://www.dwds.de/), который содержит более 1,5 млн статей из различных немецких газет за период 1946–2023 гг. С помощью специального инструмента Wortverlaufskurven выстраивались графики частотности употребления словоформ по годам. Нами был выбран период с 1990 по 2023 гг., чтобы наглядно продемонстрировать количество словоупотреблений после первой реформы орфографии в 1996 гг. и после второй реформы в 2005 гг.

Немецкая орфография строится на целом ряде принципов, как мотивированных (фонематический, морфематический/лексический, этимологический), так и немотивированных (традиционный/исторический, эстетико-идеографический), которые вступают частично в противоречие друг с другом. При этом их реализация не является абсолютной, что осложняет общую систему правописания. Главенствующим является фонематический принцип, согласно которому каждому звуку соответствует определенная буква или комбинация букв. Использование фонематического принципа базируется на адекватном отражении фонемного состава [4, с. 123], например, *Saat – satt*, *sehen – sähen*, *Eile – Eule* и т. д.

Немаловажную роль в немецкой орфографии играет морфематический принцип ее организации. Согласно этому принципу, в немецком слове при его формообразовании наблюдается стремление к сохранению тех же графем в корне, но при необходимости добавляется умлаут [5, с. 266], например, *Gast – Gäste*, *Buch – Bücher*, *Söhn – Söhne* и др.

В немецкой орфографии применяется также принцип избегания омонимии для того, чтобы с помощью различного правописания развести слова, которые звучат одинаково, но имеют разное лексическое значение [6, с. 571], например, *Meer – mehr*, *Waise – Weise* и др. С описываемым принципом связан также так называемый исторический принцип, согласно которому написание некоторых слов ориентируется на многолетнюю или даже многовековую традицию. Это относится, прежде всего, к реализации долгих гласных с “немыми” *e* и *h*, а также без них [6, с. 570], например, *lieben*, *sehen*, *sah* и др. Историческим (традиционным, или этимологическим) принципом руководствуются также при написании заимствованных слов с учетом их правописания в языке-доноре (например, *Ski*, *Chance*, *Pizza*) или традиционно используемом на протяжении длительного времени написания слов [7, с. 3]. Это означает, что написание слов не совсем или частично соответствует фонетическому укладу языка [8, с. 116]. Однако это не исключает в дальнейшем “онемечивания” его орфографии, например, Friseur – Frisör, Delphin – Delfin.

В соответствии с лексическим/морфематическим принципом регулируется написание всех имен существительных с заглавной буквы, а также отдельное или слитное написание сложных слов. В немецкой орфографии действует также эстетический принцип, направленный на то, чтобы написание некоторых слов было более красивым [6, с. 570]. Это касается, прежде всего, недопустимости написания удвоенных *i, u, w, ß, ch*, замены сочетания *sch* перед *p* и *t* в начале основы на *s*, а также к удлинения важных слов, например, *Sohn*, *Ehe*.

Учет большого количества принципов построения орфографии только усложняет ее систему и доставляет трудности носителям языка при освоении всех правил правописания. Целью реформы немецкой орфографии в 1996 г. и после второй реформы в 2005 г. было сократить число принципов ее построения и придать максимальное значение фонематической организации написания слов. По полученным данным, все изменения в немецкой орфографии, согласно фонематическому принципу, составили 92,2%, и лишь 7,8% предложенных изменений базируются на других принципах [4, с. 124].

В настоящей статье исследуются дублеты, существование которых обусловлено действием фонематического и лексического (в частности, слитное и раздельное написание сложных слов) принципов регулирования орфографии. В качестве примеров для анализа выбраны следующие пары слов: *Foto – Photo, Delfin – Delphin, potenziell – potentiell, Varietee – Varieté, Kommunikee – Kommuniqué, zirka – circa, aufwendig – aufwändig, Joghurt – Jogurt, spazieren gehen – spazierengehen, kennenlernen – kennen lernen, Neunzigerjahre – neunziger Jahre, Schiff-Fahrt – Schifffahrt.*

Проанализировав количество употреблений каждой словоформы в отобранных дублетах с помощью инструмента Wortverlaufskurven, представленного в текстовом корпусе DWDS, мы обнаружили тенденцию предпочтения носителями немецкого языка определенного дублета после вступления в силу последней орфографической реформы 2005 года. Рассмотрим каждый дублет отдельно.

Foto – Photo

В соответствии с новыми правилами нетипичные для немецкой орфографии словосочетания букв могут быть заменены немецкими графемами, обозначающими соответствующий звук:

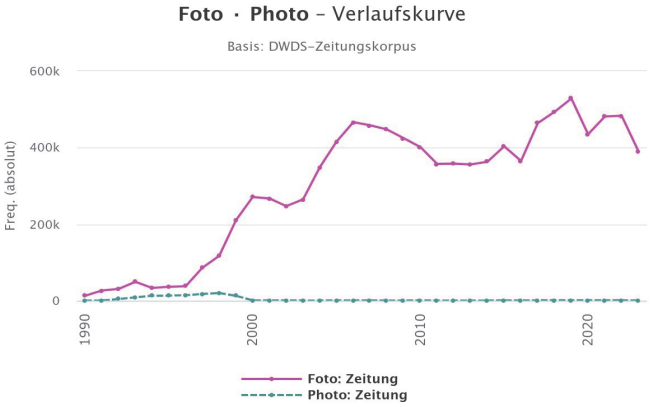


Рис. 1. Употребление дублетов *Foto – Photo* в 1990–2023 гг.

Как показывает график употребления дублетов *Foto – Photo*, вариант с исконным написанием слова при помощи буквосочетания *ph* использовался намного реже, чем вариант с буквой *f* еще до реформы орфографии 1996 г. После уравнивания двух вариантов резко снизилось количество употреблений словоформы *Photo*. В случае с рассматриваемым дублетом полностью сработал фонематический принцип, который упрощает обозначение звука [f] с помощью соответствующей немецкой графемы.

Delfin – Delphin

В случае с дублетами *Delfin – Delphin* наблюдается схожая ситуация. Вариант *Delfin* встречается в текстовом корпусе до 1996 года максимально в 28 случаях в 1996 году, так как считался отклонением от нормы. После признания варианта *Delfin* корректным в результате орфографической реформы количество

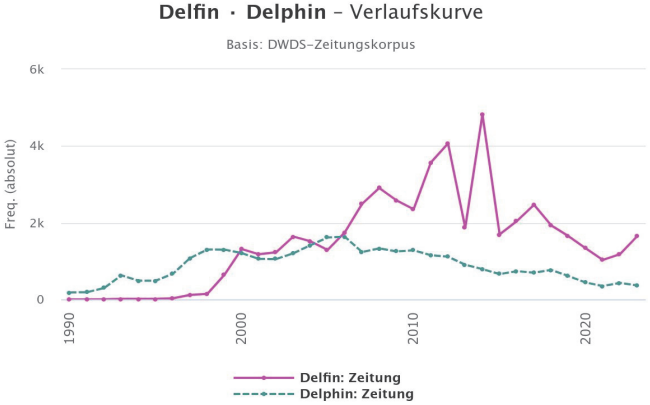


Рис. 2. Употребление дублетов *Delfin – Delphin* в 1990–2023 гг.

его употреблений стремительно растет и достигает в 2023 году 1 596 случаев. Написание слова с буквосочетанием *ph* обнаруживает достаточно высокую частотность вплоть до 2008 года. Это объясняется тем, что дельфин относится к терминологической лексике, а термины обладают большей стабильностью, чем обычные слова. Тем не менее действие фонематического принципа написания заимствованных слов позволяет говорить о тенденции постепенной замены буквосочетания *ph* на букву *f*. Вследствие этого вариант *Delphin* в 2023 году зафиксирован в текстовом корпусе лишь 337 раз:

substanziell – substantiell

После вступление в действие орфографической реформы в парах слов, которые ранее писались с *-ziell* или *-tiell,* а также с *-zial* или *-tial* на конце слова, предпочтительным вариантом стало написание производных слов с буквой *z*, если основа исходной лексемы тоже заканчивается на *z*, например, *Substanz:*

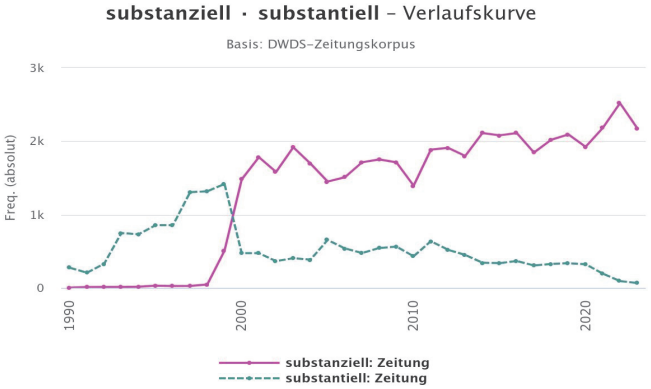


Рис. 3. Употребление дублетов *substanziell – substantiell* в 1990–2023 гг.

Статистический анализ пары дублетов *substanziell – substantiell* свидетельствует об очевидном превалировании фонематического варианта написания с *-ziell*, частотность которого стремительно возрастает уже после первой орфографической реформы и к 2000 году выравнивается с традиционным вариантом написания с *-tiell*. В последующие годы количество случаев фонематического написания дублета доходит на максимуме до 2 265 случаев в 2022 году, в то время как слова с окончанием *-tiell* встречаются все реже, и в 2023 году в текстовом корпусе DWDS зафиксировано всего лишь 60 употреблений.

Varietee – Varieté

Укоренение фонематического принципа происходит труднее, если речь идет о заимствованных словах-терминах, которые традиционно долгое время писались согласно орфографической норме языков-доноров. В паре дублетов *Varietee – Varieté* рекомендуется использовать вариант *Varietee*, в котором конечный долгий закрытый [e:] реализуется с помощью типичного немецкого буквосочетания *ee*.

До орфографической реформы написание *Varietee* встречалось в незначительном количестве, но с 1998 года наблюдается его быстрый рост до максимума в 58 словоупотреблений в 2004 году. В дальнейшем фиксируется постоянное снижение случаев написания словоформы *Varietee* к дореформенному состоянию, в то время как традиционное французское написание *Varieté* доминировало во все годы наблюдений, достигнув максимума словоупотреблений в количестве 3 255 случаев в 2011 году:

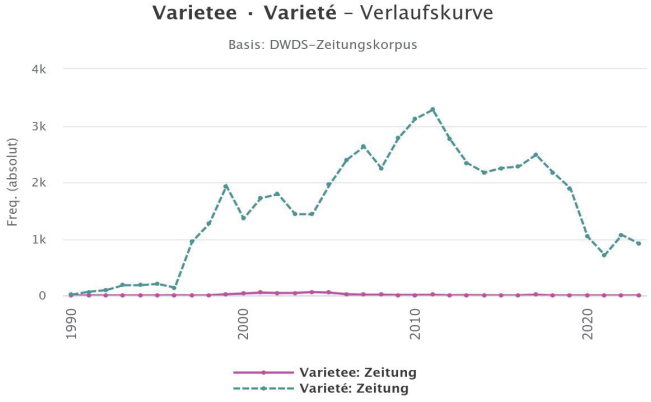


Рис. 4. Употребление дублетов *Vatietee – Varieté* в 1990–2023 гг.

Kommunikee – Kommuniqué

Примером трудного продвижения фонематического принципа при замене традиционного написания заимствованных слов с орфографией как в языке-доноре служит также пара дублетов *Kommunikee – Kommuniqué*:

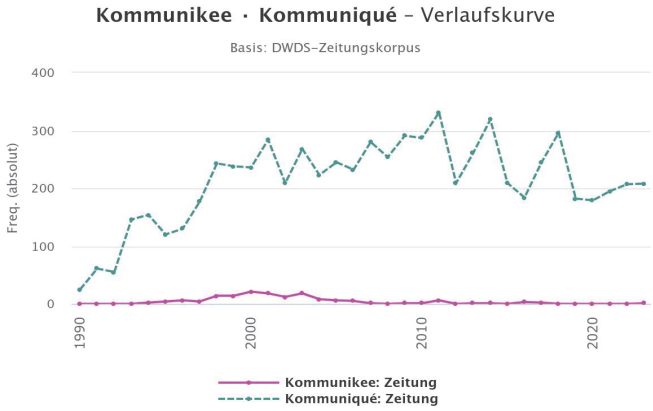


Рис. 5. Употребление дублетов *Kommunikee – Kommuniqué* в 1990–2023 гг.

Как видно из результатов статистического анализа, количество словоупотреблений фонематического дублета *Kommunikee*, который после орфографической реформы был признан предпочтительным, растет до 2000 г., и, не достигнув значимого количества употреблений (всего 21 случай), постепенно уменьшается до единичных примеров. Напротив, словоформа *Kommuniqué*, которая традиционно писалась с французской орфографией, показывает на материалах текстового корпуса DWDS последовательный рост случаев употреблений с 90-х годов, и в 2023 году зафиксировано 169 примеров.

Jogurt – Joghurt

Постепенное вытеснение дублетов, реализуемых в рамках старого правописания, характерно для распространенных лексем, а также и для словоформы *Joghurt*, употребление которой показало устойчивый рост с момента проведения первой орфографической реформы и достигло 1 843 примера в 2023 году. Фонематический дублет *Jogurt*, появившийся после 1995 года, достиг максимума своего употребления в 2003 году (225 случаев), но уже в 2009 году было зафиксировано всего 33 примера:

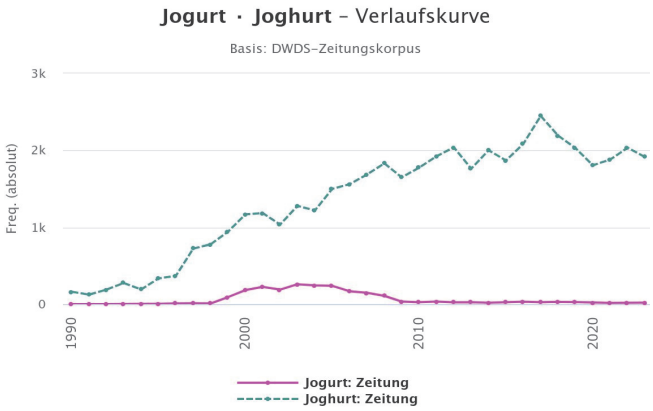


Рис. 6. Употребление дублетов *Jogurt – Joghurt* в 1990–2023 гг.

zirka – circa

Частично успешным можно считать реализацию фонематического принципа на примере роста случаев употребления словоформы *zirka*, которая достигла максимальных показателей в 2006 году (14 245 случаев). Однако ей не удалось

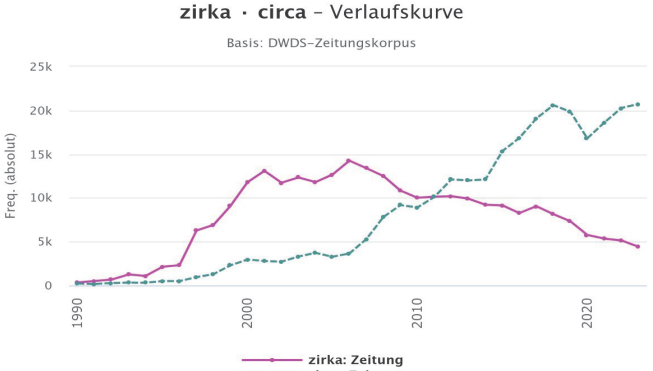


Рис. 7. Употребление дублетов *zirka – circa* в 1990–2023 гг.

вытеснить старый дублет с латинским написанием. В то время как использование словоформы *zirka* постепенно снижался и к 2023 году обнаружено 4 414 употреблений, дублет *circa* встретился в текстовом корпусе DWDS 20 495 раз:

Доминированию случаев употребления дублета *circa* способствует и широкое использование традиционного сокращения *ca*. (15 322 примеров в 2023 году), в то время как сокращение *za*. отсутствует. В данном случае можно говорить о действии эстетического принципа, так как устоявшийся символ обозначения приблизительности *ca*. визуально выглядит предпочтительнее полного написания любого дублета.

aufwändig – aufwendig

Сложно утверждаются и дублеты, возникшие на основании лексического принципа. Так, дублет *aufwändig,* ставший предпочтительным после реформы 1996 года, показывает рост словоупотреблений в 2005 году (11 926 примеров), в котором оба варианта были признаны равноправными. С этого момента начинается постепенное снижение случаев употребления дублета *aufwändig* и рост количества примеров с традиционным дублетом *aufwendig*:

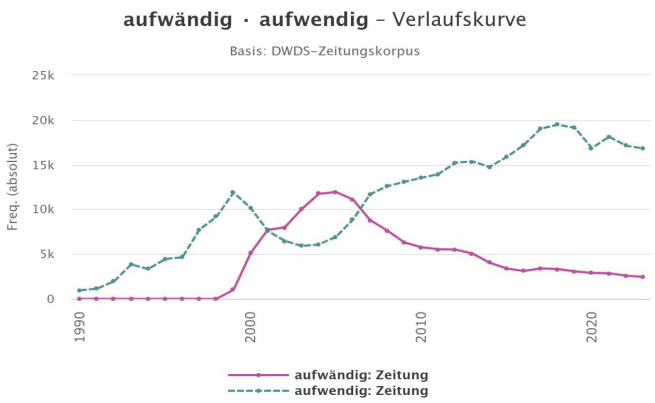


Рис. 8. Употребление дублетов *aufwändig – aufwendig* в 1990–2023 гг.

Тем не менее употребление дублета *aufwändig* хоть и сократилось, но не остановилось полностью, и, по сравнению с единичными случаями их применения до первой орфографической реформы, в текстовом корпусе DWDS в 2023 году зафиксировано 2 445 примеров.

spazieren gehen – spazierengehen

До орфографической реформы требовалось писать сложные глаголы слитно, например, *spazierengehen*, *spazierengegangen*. С 1996 года вводится правило написания раздельного написания слов в подобных случаях, в связи с чем резко возрастает количество употреблений словоформы *spazieren gehen* до 540 случаев в 2004 году. После вступления в силу орфографической реформы наблюдается заметное уменьшение случаев использования словоформы *spazierengehen* (45 случаев в 2023 году). Анализ текстового корпуса DWDS позволил установить, что словоформа с раздельным написанием составляющих сложного глагола *spazieren gehen* стала доминировать в постреформенный период, достигнув в 2023 году 1 286 случаев употребления:

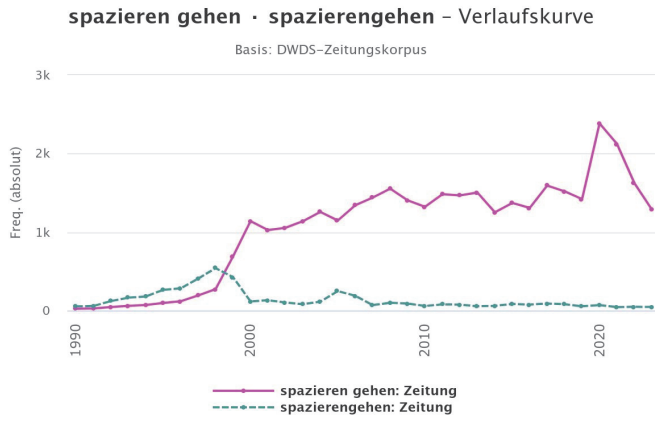


Рис. 9. Употребление дублетов *spazieren gehen – spazierengehen* в 1990–2023 гг.

kennenlernen – kennen lernen

Новые орфографические правила относят дублеты *kennenlernen – kennen lernen* к особому случаю, в соответствии с которым преимущественным считается раздельное написание, но допускается и вариант со слитным написанием. Несмотря на это, статистический анализ рассматриваемых дублетов обнаруживает похожую тенденцию с рассмотренными выше дублетами *spazieren gehen – spazierengehen*. Раздельное написание *spazieren gehen*, которое стало распространяться в результате орфографической реформы 1996 года, показало стремительный рост популярности, который продолжается до реформы 2005 года, и также стремительно снижается в последующие годы, показав в 2023 году лишь 1 748 случаев употребления по сравнению с 27 357 примерами слитного написания *spazieren gehen*:

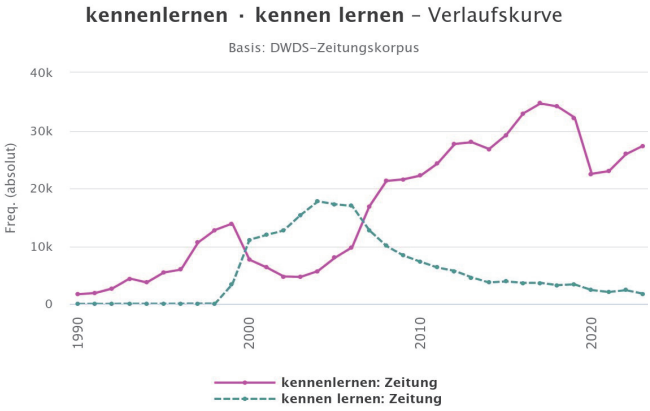


Рис. 10. Употребление дублетов *kennenlernen – kennen lernen* в 1990–2023 гг.

Neunzigerjahre – neunziger Jahre

Примером успешной реализации морфематического принципа в орфографии является введенное в 1996 году правило слитного написания временных обозначений типа *Neunzigerjahre*. С момента вступления в действие реформы орфографии отмечается последовательный рост этой словоформы от единичных примеров в 1996 году до 2 350 случаев употребления в 2023 году. Традиционная форма раздельного написания *neunziger Jahre,* представленная в текстовом корпусе DWDS 2 930 примерами, продолжает расти до 2011 года, достигнув 11 614 случаев употребления, а затем начинает постепенно терять популярность и опускается в 2023 году до уровня 582 примеров:

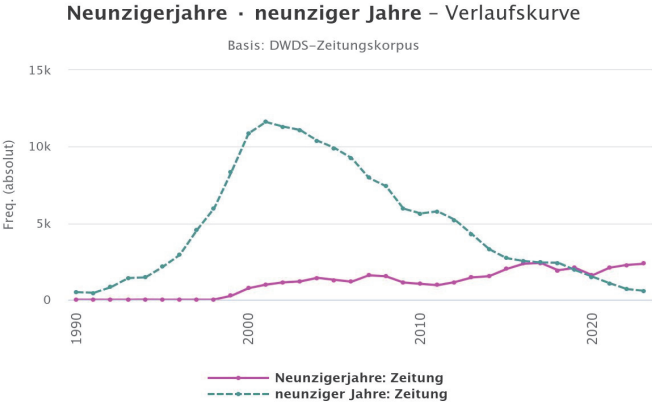


Рис. 11. Употребление дублетов *Neunzigerjahre – neunziger Jahre* в 1990–2023 гг.

Schiff-Fahrt – Schifffahrt

Пример с дублетами *Schiff-Fahrt – Schifffahrt* демонстрирует негативную реализацию морфематического принципа:

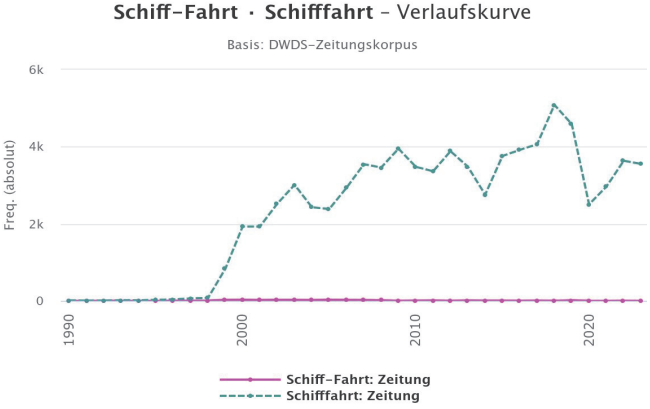


Рис. 12. Употребление дублетов *Schiff-Fahrt – Schifffahrt* в 1990–2023 гг.

Новые орфографические правила отдают предпочтение написанию сложных слов через дефис. Однако такие словоформы могут вызывать трудности в их восприятии, особенно, если визуальная идентификация слова осложняется следованием друг за другом трех одинаковых букв (в нашем случае *fff*). Но с самого начала действия орфографической реформы написание дублета с дефисом отмечается в текстовом корпусе DWDS лишь незначительным ростом, достигнув своего максимума в 29 словоупотреблений в 2000 году. Орфографическая реформа 2005 года предусматривает также возможность написания всех сложных слов слитно, после чего начинается постепенное снижение употребления дублета с дефисом до 1 примера в 2023 году. Можно предположить, что реализации орфографии дублета с дефисом воспрепятствовал эстетический принцип, т. к. написание сложных существительных в немецком языке является непривычным, особенно, если это касается исконных немецких слов. Традиционное же слитное написание *Schifffahrt* характеризуется последовательным ростом и достигает в 2023 году 3 555 словоупотреблений.

Подводя итоги проведенному исследованию, следует сказать, что последние орфографические реформы немецкого языка 1996 и 2005 годов пока не достигли всех заявленных целей, о чем свидетельствует употребление дублетов с учетом новых правил. Наиболее успешно идет внедрение фонематического принципа в заимствованных словах с целью замены чужеродных буквосочетаний и графем на исконно немецкие. Высокую резистентность обнаруживает орфография заимствованных слов, представляющих собой термины. В случае допустимого применения двух дублетов, даже при указании на предпочтительность одного из них, наблюдается высокая частотность использования традиционного варианта среди номинаций объектов, широко распространенных в повседневной жизни.

В случае со слитным и раздельным написанием сложных глаголов наличие дублетов мотивируется наличием исключений из правил. Очевидно, раздельное написание глаголов смогло укорениться в тех случаях, в которых по результатам орфографической реформы 2005 года не была предусмотрена возможность использования дублетов со слитным написанием. Относительно слитного написания дублетов или через дефис следует отметить, что эстетический принцип затрудняет продвижение правила написания композитов через дефис, т. к. это является непривычным для традиционного написания существительных и осложняет их быструю визуальную идентификацию. В общем и целом можно заключить, что закрепленная в новых орфографических правилах возможность использования дублетов особенно негативно сказывается на реализации морфематического принципа. С течением времени новое правописание уступает по частотности употребления традиционному, т. е. дореформенному.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в проведении психолингвистического исследования, направленного на выявление мотивов выбора немецкоязычными реципиентами того или иного орфографического дублета.

Библиографический список

1. Glück H. *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 1993.
2. Muthmann G. *Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart: Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion*. Tübingen: De Gruyter, 1994.
3. Nerius D. *Das deutsche Rechtschreibwörterbuch: Entwicklung, Struktur und Funktion*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, 2015.
4. Титова Е.А. Изменения в немецкой орфографии как результат экспансии фонематического принципа письма. *Вестник АмГУ*. 2009; № 44: 122–124.
5. Nerius D., Sommerfeldt K.-E., Starke G. *Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Georg Olms, 1983.
6. Bußmann H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 2008.
7. Белоносова В.В., Морозов А.П. О принципах русской орфографии и русской пунктуации. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*: сборник статей VI Международной конференции профессорско-преподавательского состава. Чебоксары: ООО Издательский дом «Среда», 2022: 14–19.
8. Сиривля М.А. *Актуальные проблемы русской орфографии и пунктуации*. Костанай: Костанайский филиал ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», 2018.

References

1. Glück H. *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 1993.
2. Muthmann G. *Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart: Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion*. Tübingen: De Gruyter, 1994.
3. Nerius D. *Das deutsche Rechtschreibwörterbuch: Entwicklung, Struktur und Funktion*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms, 2015.
4. Titova E.A. Izmeneniya v nemeckoj orfografii kak rezul'tat `ekspansii fonematicheskogo principa pis'ma. *Vestnik AmGU*. 2009; № 44: 122-124.
5. Nerius D., Sommerfeldt K.-E., Starke G. *Einführung in die Grammatik und Orthographie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Georg Olms, 1983.
6. Bußmann H. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner, 2008.
7. Belonosova V.V., Morozov A.P. O principah russkoj orfografii i russkoj punktuacii. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*: sbornik statej VI Mezhdunarodnoj konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava. Cheboksary: OOO Izdatel'skij dom «Sreda», 2022: 14-19.
8. Sirivlya M.A. *Aktual'nye problemy russkoj orfografii i punktuacii*. Kostanaj: Kostanajskij filial FGBOU VO «Chelyabinskij gosudarstvennyj universitet», 2018.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-590-592

Ibragimova G.Kh-K., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima76@mail.ru*

ON THE ISSUE OF COMPARATIVE STUDY OF WORD FORMATION IN UNRELATED LANGUAGES. The article presents an analysis of derivation in unrelated languages. The author describes semantic spheres, as well as some methods in the modern comparative linguistics, which started to develop since the early time of the humanities in ancient times. It is noted that linguists conduct research choosing one of the methods: from a word to its meaning, or from meaning to a word. The paper studies different types of derivation, including the ones which are specific to particular languages.

Key words: **comparative study, derivatology, word formation process, comparative method, unrelated languages, word composition**

Г.Х-К. Ибрагимова*, канд. филол наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima76@mail.ru*

К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В НЕРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ

В статье проводится анализ сопоставительного изучения дериватологии неродственных языков. Дается описание их семантико-понятийных сфер, а также методов и установок современного сопоставительного языкознания. Сопоставительные исследования восходят к глубокой древности, так как сама общественная практика, связанные с этим различные потребности в переводе, составление справочных пособий по иностранным языкам побуждали к сравнению языков. Общая теория языка совместно с типологическим языкознанием черпает материал для обобщений относительно параметральных характеристик языков, параллельно вырабатывает методологию лингвистического поиска, а также необходимый минимум понятийного и категориального аппарата. Лингвистическое исследование, в том числе и сопоставительное, имеет своей исходной точной выбор методологической установки от формы к содержанию или от содержания к форме. Решающим фактором должна быть мера упорядоченности, моделируемости системы, которая будет подвергаться сопоставительному анализу. Сопоставительному исследованию могут подвергаться также структурно-семантические и номинативные особенности сложных слов. Словосложение представляет собой способ словообразовательной номинации, использующий для нового означаемого, вовлекаемого в семантико-понятийную сферу языка два или более имеющихся в семиотическом инвентаре означающих. Описанные пути и установки могут использоваться в сопоставительных исследованиях словообразования, в том числе и словосложения в неродственных языках.

Ключевые слова: **сопоставительное изучение, дериватология, словообразовательный процесс, сопоставительный метод, неродственные языки, словосложение**

В данной работе предпринимается попытка определить подходы и направления к исследованию одного из ключевых направлений лингвистики словообразования и словосложения в языках, различных в генетическом и структурном отношении, в данном случае – в дагестанских и английском языках. Актуальность обусловлена тем, что в последнее время в лингвистике отмечается значительный интерес к словообразовательной номинации. В существующих работах по сопоставительному словообразованию преимущественное внимание уделяется аффиксации, возможно, из-за ее большего удельного веса в индоевропейских языках, а также в силу более регулярного характера аффиксации по сравнению с словосложением [1–10].

Основная цель: исследование вопросов, связанных с сопоставительным изучением словообразования в неродственных языках.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

– провести анализ становления сопоставительного метода в языкознании;

– определить методологические установки современной лингвистики;

– охарактеризовать семантико-понятийные сферы неродственных языков.

Научная новизна: в данной работе впервые проводится попытка исследования вопросов, связанных с сопоставительной дериватологией неродственных языков.

Теоретическая значимость состоит в том, что в работе в полном объеме проанализированы вопросы, касающиеся сопоставительного изучения словообразования в неродственных языках.

Практическая ценность заключается в том, что материалы и результаты применимы в преподавании раздела «Словообразование» в вузах и колледжах, а также в курсах по сопоставительной грамматике, при составлении словарей по дериватологии.

В работе использован метод лингвистического анализа, а также сопоставительный метод.

Формирование сопоставительного языкознания было обусловлено «эволюцией и дальнейшим совершенствованием методологии лингвистических исследований» [6, с. 3].

Следует отметить, что в том или ином виде эмпирические сопоставительные исследования восходят к глубокой древности, так как сама общественная практика, связанные с этим различные потребности в переводе, составление справочных пособий по иностранным языкам побуждали к сравнению языков.

Безусловно, накопленный таким образом материал послужил стимулом для возникновения в XIX веке лингвистической типологии и сравнительно-исторического метода. Однако, как самостоятельное направление в науке о языке и как аналитическая методика контрастивное языкознание складывается совсем недавно.

Для того чтобы сопоставительный метод из способа приема типологии различных объективно существующих фактов в разных языках превратился в серьезную лингвистическую методику, которая учитывала соотношение содержательных и формальных аспектов языков, был необходим заметный уровень развития теоретического языкознания. Такой уровень был достигнут во второй половине XX века, когда появились новаторские труды Н. Хомского [9], А.Н. Тихонова [8], А.Е. Супруна [7], В.В. Лопатина [5] и других.

Началось изучение основополагающих идей принципиальной эквивалентности семантико-содержательных сторон разных языков. Кроме того, анализу подвергались материальные и структурные аспекты, которые рассматривались как те или иные способы проецирования глубинных понятийных категорий в поверхностной структуре языка. Изучение отдельных языков должно быть на базе единой теории, едиными методами и с помощью единого терминологического аппарата [2].

Сопоставительное языкознание обрело теоретическую и методологическую основу. Сопоставительный метод стал одним из ключевых в сравнительно-сопоставительных работах практически всех областей языков. «Сопоставительный и типологический методы имеют большие возможности при изучении устойчивых сравнительных оборотов родственных и генетически неродственных языков в плане сравнения их структурно-семантических характеристик» [1].

Определилось также место контрастивного языкознания в ряду других дисциплин.

Результаты сопоставительного языкознания являются эмпирическим материалом лингвистической типологии, в том числе и теории языковых универсалий. Общая теория языка совместно с типологическим языкознанием черпает материал для обобщений относительно параметральных характеристик языков, параллельно вырабатывает методологию лингвистического поиска, а также необходимый минимум понятийного и категориального аппарата.

Любое лингвистическое исследование, в том числе и сопоставительное, имеет своей исходной точной выбор методологической установки от формы к содержанию или от содержания к форме.

В последние десятилетия более предпочтительными в лингвистике являются содержательные аспекты языка. Более дифференцированным становится подход к решению целесообразности принятия той или иной установки в определении статуса морфологических объективаций глубинных семантических категорий.

На наш взгляд, решающим фактором должна быть мера упорядоченности, моделируемости системы, которая будет подвергаться сопоставительному анализу.

Сопоставительному исследованию могут подвергаться также структурно-семантические и номинативные особенности сложных слов.

Словосложение представляет собой способ словообразовательной номинации, использующий для нового означаемого, вовлекаемого в семантико-понятийную сферу языка, два или более имеющихся в семиотическом инвентаре означающих.

Ключевое значение имеет то обстоятельство, что при создании сложного слова происходит соединение двух категорематических знаков.

В деривации главным носителем обобщенного словообразовательного значения является аффикс. В композитном словообразовании отмечается большая степень хаотичности, чем это наблюдается при аффиксации. Поскольку сложные слова гораздо чаще бывают отягощены добавочными, немотивированными семантическими компонентами, они наиболее подвержены стилистическим метаморфозам. Здесь более отчетливо заметны различия между композитами и дериватами при исследовании их структуры.

Создание сложного, аффиксального слова является, по сути, отражением словообразовательными средствами универсальной мыслительной операции, так называемой операции ограничения понятия.

Композитное словообразование является одним из наиболее продуктивных способов словообразования во многих языках.

Способом сложения образуются слова, относящиеся почти ко всем частям речи. Композитные образования по структуре сочетающихся компонентов и по их содержанию чрезвычайно разнообразны. В одних случаях компоненты сложных образований носят копулятивный характер, в других – вступают в атрибутивные отношения.

Компоненты копулятивных существительных связаны соединительной связью, компоненты атрибутивных существительных – подчинительной связью. Атрибутивные (детерминативные) сложные слова делятся на две разновидности – со сращенными компонентами и с относительно автономными компонентами.

К примеру, как в английском, так и в даргинском языке носителем базисной конституанты является крайний морфологический компонент. Но существует большой пласт сложных слов, в которых распределение определяемого и определяющего принимает изменчивые формы. В ряде таких слов отмечается смена локаций базиса и признака. Например:

англ.: court-martial «военный трибунал» – court «суд» + martial «военный», knight errant «странствующий рыцарь» – knight «рыцарь» + errant «странствующий»;

дарг.: ц1адушни «поджог» – ц1а «огонь» + душни «сжигание», аравиъни «выздоровление» – ара «здоровье» + виъни «быть», бархбикни «примыкание» – барх «совместно» + бикни «быть».

В сложных словах эксцентрического типа основа оказывается вовсе не оформленной:

англ.: dimwit «тупица» – dim «затуманенный» + wit «ум»;

дарг.: ц1адирхъ «огниво» – ц1а «огонь»+дирхъ «высекание», хъалибарг «семья» – хъали «дом» + барг «внутренность, содержимое», кьац1дурц «прищепка» – кьац1 «сжатие» + дурц «держание», г1ях1гъабза «храбрей, герой» – г1ях1 «хороший» + гъабза «смельчак», кьар-шин «кором для животных» – кьар «трава» + шин «вода».

Отдельно стоят сложные слова копулятивного типа, в которых не выражен смысловой признак. «В отличие от экзоцентрических сложных слов, в которых ономасиологический базис легко восстанавливается путем отнесения данного произведенного к той или иной словообразовательной категории, восстановление ономасиологического признака принципиально невозможно» [3, с. 287].

Образование копулятивных компонентов – широко распространенное явление в современных языках, особенно в разговорной речи. Некоторые из таких сложных слов можно охарактеризовать как ситуативные композиты. Они не обладают устойчивой семантикой, между составными частями имеется интонация перечислительного характера, они не лексикализуются. Такие копулятивные отношения характерны, прежде всего, сложным существительным.

Возможности компромиссного решения сводятся к необходимости сосуществования в рамках одного исследования двух методологических принципов как имеющих различную направленность и объяснительную силу.

Процедура анализа начинается с рассмотрения структурных аспектов процесса словосложения. Данная часть исследования – аналитическая часть, в которой главной задачей является активация в эмпирическом материале рассматриваемых языков обобщенных структурных типов-моделей, по которым «естественным путем могут группироваться факты данной стороны языка» [10, с. 11].

В современных лингвистических исследованиях продуцируют такие разнообразные модели, как структурно-морфологические, лексико-стилистические, внутреннего синтаксиса и другие.

Лингвистические проработки, исходящие от формы или структуры языковых единиц, имеют длительную историю и считаются традиционными. Данная методика не вызывает больших затруднений.

Использование средств падежной грамматики целесообразно при подходе от содержания к форме, поскольку она дает возможность получить целый

комплекс семантических категорий – падежей, которые являются универсальными во многих языках мира. Потому важно использовать их в качестве *tertium comparationis*.

Разносторонность падежных категорий заключается в том, что они непременно внедряются в поверхностную структуру языка, в его подсистемы, структурирующие отношения и связи с языковыми сущностями в морфологии, синтаксисе и словообразовании.

Категория падежа является одной из основополагающих словоизменительных категорий языка. Она проливает свет и на понимание отдельных вопросов синтаксиса, орфоэпии и орфографии. Необходимо предусматривать изучение целого ряда явлений, имеющих то или иное отношение к этой категории.

В задачу сопоставительного анализа словосложения и входит выяснение закономерностей и масштабов объективации в сложных лексических единицах глубинных падежных значений. Проблема данной категории является неразработанной в ряде своих важнейших частей – в вопросах становления и развития. Такое внимание к вопросам истории падежей продиктовано тем, что, во-первых, знание истории любого вопроса делает более понятным его современное состояние, во-вторых, история падежей во многих языках до сих пор не нашла своего должного освещения. Составление специальной матрицы, в которой предусмотрены все возможные проведения падежных значений в структуре сложных слов, поможет в решении этой задачи. Это можно осуществить как отдельными значениями, так и их парами. В данном случае важно исключение идентичных значений. При заполнении клеток матрицы становятся понятными все схождения и расхождения в сложных словах сопоставляемых языков и их падежных значений.

Таким образом, проведенный анализ привел к выводам о том, что описанные пути и установки могут использоваться в сопоставительных исследованиях словообразования, в том числе и словосложения в неродственных языках. Такое описание должно быть исчерпывающим и простым.

Библиографический список

1. Азимова С.Г., Рабаданова Н.А. К вопросу о сопоставительных исследованиях в области образных сравнительных оборотов. *Мир науки, культуры и образования*. 2021; № 4: 474–476.
2. Ильясова Р.С., Гасанова Э.С. К вопросу о значении сопоставительного метода в лингвистике. *Мир науки, культуры, образования*. Горно-Алтайск. 2022; № 3: 365–366.
3. Кубрякова Е.С. *Теория номинации и словообразование*. Москва: URSS: Либроком, 2010.
4. *Языковая номинация*. Москва, 1977.
5. Лопатин В.В. *Русская словообразовательная морфемика*. Москва, 1977.
6. *Сопоставительное изучение словообразования славянских языков*. Москва: Наука, 1987.
7. Супрун А.Е. *Семантическая и словообразовательная структура славянских этнонимов*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Ленинград, 1976.
8. Тихонов А.Н. *Словообразовательный словарь русского языка*: в 2 т. Москва: Русский язык, 1985.
9. Хомский Н. *Язык и мышление*. Москва, 1972.
10. Ярцева В.Н. О сопоставительном методе изучения языков. *Филологические науки*. 1961; № 1.

References

1. Azimova S.G., Rabadanova N.A. K voprosu o sopostavitel'nyh issledovaniyah v oblasti obraznyh sravnitel'nyh oborotov. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2021; № 4: 474-476.
2. Il'yasova R.S., Gasanova `E.S. K voprosu o znachenii sopostavitel'nogo metoda v lingvistike. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. Gorno-Altajsk. 2022; № 3: 365-366.
3. Kubryakova E.S. *Teoriya nominacii i slovoobrazovanie*. Moskva: URSS: Librokom, 2010.
4. *Yazykovaya nominaciya*. Moskva, 1977.
5. Lopatin V.V. *Russkaya slovoobrazovatel'naya morfemika*. Moskva, 1977.
6. *Sopostavitel'noe izuchenie slovoobrazovaniya slavyanskih yazykov*. Moskva: Nauka, 1987.
7. Suprun A.E. *Semanticheskaya i slovoobrazovatel'naya struktura slavyanskih `etnonimov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Leningrad, 1976.
8. Tihonov A.N. *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985.
9. Homskij N. *Yazyk i myshlenie*. Moskva, 1972.
10. Yarceva V.N. O sopostavitel'nom metode izucheniya yazykov. *Filologicheskie nauki*. 1961; № 1.

Статья поступила в редакцию 24.01.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-592-594

Ibragimova G.Kh-K., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima76@mail.ru*

CHARACTERISTICS OF ADJECTIVES DENOTING THE CONCEPT OF "RICH" IN RUSSIAN AND ENGLISH. The article describes adjectives that denote the concept of "rich" in Russian and English. This concept is quite actively and widely used in the languages under study. The high frequency of its use in speech communication makes it possible to classify it into the category of words included in the dictionary-the minimum of everyone who speaks these languages. In both languages, there are about 50 adjectives with the concept of "rich", according to various dictionaries. When distinguishing the meanings of an adjective in combinations, the main thing is the lexical and semantic characteristic of the noun. That is, a more detailed semantic characteristic based on its belonging to a certain lexical series. This may include animate nouns, inanimate nouns, and names of various objects. Adjectives with this meaning are included in one semantic concept, have many synonymous variants, among which "rich" is the dominant one. There are many Russian parodies with the keyword "wealth". There are not so many such parodies in English, so that the keyword is "rich". In all cases of description, it is important to rely on the speech context, since the analyzed adjectives can appear in different meanings. The most numerous analyzed adjectives are in the colloquial style of both languages.

Key words: **adjectives, comparative analysis, Russian, English, concept of rich, lexical series, comparative degree, superlative degree**

Г.Х-К. Ибрагимова*, канд. филол. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima76@mail.ru*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПОНЯТИЕ «БОГАТЫЙ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье дается характеристика прилагательных, которые обозначают понятие «богатый» в русском и английском языках. Данное понятие достаточно активно и широко используется в исследуемых языках. Высокая частотность его употребления в речевой коммуникации позволяет отнести его к категории слов, входящих в словарь-минимум каждого, говорящего на этих языках. В обоих языках прилагательных с понятием «богатый», по данным различных словарей, отмечается около 50 единиц. При разграничении значений прилагательного в сочетаниях главным является лексико-семантическая характеристика существительного, то есть более детальная семантическая характеристика по признаку принадлежности его к определенному лексическому ряду. Сюда могут быть включены имена существительные одушевленные, неодушевленные, наименования различных предметов. Прилагательные с данным значением входят в одно семантическое понятие, имеют множество синонимичных вариантов, среди которых rich/богатый является доминантой. Русских паремий с ключевым словом *богатство* отмечается множество. В английском таких паремий, чтобы ключевым словом выступало *rich не так много, как в русском*. Во всех случаях при описании важно опираться на речевой контекст, так как анализируемые прилагательные могут выступать в разных значениях. Наиболее многочисленны анализируемые прилагательные в разговорном стиле обоих языков.

Ключевые слова: **прилагательные, сопоставительный анализ, русский язык, английский язык, понятие богатый, лексические ряды, сравнительная степень, превосходная степень**

Данная работа представляет собой сопоставительное исследование, посвященное анализу прилагательных, обозначающих понятие «богатый» в русском и английском языках. Данная категория актуальна для носителей русского и английского языков, так как достаточно широко она представлена в коммуникативной речевой деятельности исследуемых языков. Сочетаемость лексических единиц является одним из актуальных вопросов современной лингвистики, изучение которого вызывается необходимостью решения многих важных проблем, связанных с лексико-семантической системой языка [1–8].

Основная цель – дать характеристику прилагательным, обозначающим понятие «богатый» в указанных языках.

Задачи: изучить смысловые структуры прилагательных, значения которых связаны с понятием «богатый» в русском и английском языках; провести анализ сочетаемости этих прилагательных в обоих языках.

Научная новизна: в нашей работе впервые проводится попытка сопоставительного анализа прилагательных, обозначающих понятие «богатый», и их функционирования в речевой коммуникации рассматриваемых языков.

Теоретическая значимость состоит в том, что в статье в полном объеме проведена сопоставительная характеристика вопросов, связанных с прилагательным «богатый» в исследуемых языках. Сделана попытка проследить сочетаемость лексических рядов.

Практическая ценность заключается в том, что материалы и результаты статьи могут применяться в сопоставительной грамматике, в процессе изучения дисциплины «Речевая культура», а также при написании квалификационных работ.

В качестве объекта исследования прилагательное *rich*/*богатый* избрано нами в связи с тем, что данное понятие весьма употребительно и продуктивно в исследуемых языках. Высокая частотность его употребления в речевой коммуникации позволяет отнести его к категории слов, входящих в словарь-минимум каждого, говорящего на этих языках. Богатый, бедный – это слова со свернутой пропозициональной семантикой, «признаковые имена» [4]. Такие прилагательные выражают понятие о признаке, который характерен и лицам, и предметам, явлениям и состояниям. В этой связи смысловые структуры данных прилагательных представляют собой значительный интерес для изучения вопросов многозначности. Не существует данных, в каких значениях и при каких условиях употребляются данные слова. На наш взгляд, такие прилагательные дают богатый и разнообразный материал для изучения способов реализации их значений.

Внешним критерием при разграничении значений прилагательного в сочетаниях является лексико-семантическая характеристика существительного, то есть более детальная семантическая характеристика по признаку принадлежности его к определенному лексическому ряду. Сюда могут быть включены имена существительные одушевленные, неодушевленные, наименования различных предметов. Во всех случаях описания важно опираться на речевой контекст, так как анализируемые прилагательные могут выступать в разных значениях. Наиболее многочисленны анализируемые прилагательные в разговорном стиле обоих языков.

Отбирая прилагательные со значением «богатый», мы обращали внимание на их смысловые структуры и синонимы: wealthy «состоятельный», prosperous «процветающий», comfortable «комфортный, удобный», valuable «ценный», luxurious «роскошный», expensive «дорогой», abundant «обильный, изобилующий», well-to-do «зажиточный», the richest «богатейший», profitable «доходный», rich guy «богатенький» [6]. Как показали данные различных словарей, в обоих языках прилагательных с понятием «богатый» отмечается около 50 единиц.

В атрибутивной функции среди имен существительных более других отмечаются одушевленные, среди которых собственные имена, профессионализмы, термины родства, слова, объясняющие принадлежность к национальности и другие. Приведем примеры:

С терминами родства:

англ.: a wealthy father «состоятельный папа», rich wife «богатая жена», a well-to-do relative «зажиточный родственник»;

рус.: состоятельный отец, богатая жена, зажиточный родственник [2].

С профессионализмами:

англ.: rich Iranian merchants «богатые иранские купцы», a wealthy merchant «состоятельные торговцы», the richest owner «богатые владельцы», the richest landowners «богатейшие землевладельцы», a wealthy restaurateur «состоятельный ресторатор», a rich farmer «богатый фермер»;

рус.: богатые иранские купцы, зажиточный торговец, богатейший владелец, зажиточный фермер, состоятельный хозяин, богатый фабрикант.

Фразовые примеры: A wealthy manufacturer bought an expensive car for himself. – «Состоятельный фабрикант приобрел дорогую машину для себя». Rich Indian merchants came to the city. – «Богатые индийские купцы заехали в город».

С собственными именами:

англ.: Rich John «богатый Джон», wealthy Ronald «зажиточный Рональд», very rich Ketrin «очень богатая Кетрин»;

рус.: богатый Роман, зажиточный Петр, богатая Екатерина.

Фразовые примеры:

Ronald is a rich man, and he has many acquaintances among the aristocrats. – «Рональд – человек богатый, и у него много знакомых среди аристократов».

Catherine is a rich woman who bought a house overlooking the Louvre. – «Катерина – богатая женщина, купившая дом с видом на Лувр».

Со словами, обозначающими принадлежность к этносу, национальности:

англ.: a wealthy Englishman «состоятельный англичанин», a rich Spaniard «богатый испанец»;

рус.: зажиточный грузин, богатые иностранцы.

Как показывают примеры, прилагательные со значением «богатый» в атрибутивных сочетаниях широко распространены в исследуемых языках. В таких сочетаниях данное прилагательное выступает в сравнительной и в превосходной степени.

В сравнительной степени: richer mens «более богатые мужчины»: The upper box of the theater was occupied by wealthier men. – «Верхнее ложе театра занимали более состоятельные мужчины».

В превосходной степени: The richest man «богатейший человек»: They say that he is the richest man on the whole coast. – «Говорят, что он самый богатый человек на всем побережье».

В предикативной функции прилагательные со значением «богатый» используются с личными местоимениями и именами существительными тех же значений, что и в атрибутивной функции. Приведем примеры:

С личными местоимениями:

англ.: his wealthy friend «его состоятельный друг»;

рус.: наши богатые соседи, собственное состояние богатства, его зажиточный сосед.

С собственными именами:

англ.: Richard will rich «Ричард разбогатеет», The visitor is a wealthy farmer «посетитель зажиточный фермер»;

рус.: Анна всегда была состоятельной, Данила – богатый помещик.

С терминами родства:

англ.: our relatives are so rich «наши родственники такие богатые»;

рус.: его дядя и отец – богатейшие люди в округе.

Прилагательные с понятием «богатый» в исследуемых языках многочисленны и в предикативной функции. В речевой коммуникации они часто повторяются. Наиболее продуктивны они в предикативной функции в сравнительной и в превосходной степенях. Формы употребления данных прилагательных могут быть различными. Они образуют словообразовательные гнезда. Словообразовательные гнезда прилагательных *rich* «богатый» относительно равнозначны: в обоих словообразовательных гнездах представлены аффиксация, словосложение, субстантивация [6]. Все приведенные прилагательные со значением «богатый» входят в данное семантическое понятие, имеют множество синонимичных вариантов, среди которых *rich* является доминантой. Здесь могут использоваться различные его значения, в которых выступают и такие лексемы, как очень, довольно, достаточно, более, менее.

В английском: very rich, quite wealthy, quite rich, quite well-off, very wealthy [7].

В русском: очень богатый, довольно состоятельный, достаточно богатый, достаточно зажиточный, очень состоятельный [8].

Все эти лексемы выражают новые узкие и более конкретные значения, «состоятельный, обладающий хорошими, приличными средствами» [1, с. 13].

В русском языке множество устойчивых единиц со понятием «богатый»: *Богатый ест толокно, а бедный положи язык на окно. За богатым не угонишься. Мужик богатый, как бык рогатый. Кто богат, тот и свят. С богатством в рай не войдешь. Богатый и на золото слезы льет. Мужик богатый, гребет деньги лопатой* [2].

В английском: *A good name is better than riches. – «Доброе имя лучше богатства». A great fortune is a great slavery. – «Большое состояние – большое рабство». One law for the rich, and another for the poor. – «Для богатых один закон, для бедных – другой [5].*

По нашим наблюдениям, русских паремий с ключевым словом «богатство» отмечается множество. В английском таких паремий, чтобы ключевым словом выступало *rich не так много, как в русском.*

Концепт «богатство» является одним из ключевых в понимании картины мира народов, так как в наше время он является определенным мерилом счастья [3].

В английском языке прилагательное *rich* вступает в смысловые отношения с такими синонимами, как *prosperous* «процветающий», *comfortable* «комфортный», так как приведенные прилагательные имеют в своей смысловой структуре значение, которое выражает понятие изобилия, материального благополучия и достатка. Прилагательное *comfortable* «комфортный» отмечается только в предикативных сочетаниях. А прилагательное prosperous «процветающий» (в отличие от предыдущего) активно встречается и в предикативных, и в атрибутивных сочетаниях.

Помимо различий смыслового характера прилагательное «богатый» и его синонимы образуют различия стилистического плана. К примеру, прилагательное *rich* относится к стилистическим нейтральным словам, тогда как синонимичные ему другие прилагательные чаще употребляются в книжной речи.

По частотности использования, по кругу сочетаемости прилагательное *rich* (по сравнению с другими синонимичными прилагательными) занимает лидирующее положение. Также данное прилагательное доминирует в речевой коммуникации. Его употребляют чаще в тех случаях, когда нужно выразить понятие «богатый», вместо других синонимичных слов.

Таким образом, проведенный анализ прилагательного «богатый» в русском и английском языках привел к следующим выводам:

– в обоих языках отмечается тенденция вытеснения прилагательным *rich*/*богатый* других синонимичных прилагательных. Кроме того, оно способствует образованию словообразовательных гнезд в обоих языках;

– данное понятие широко встречается в рассматриваемых языках. Об этом свидетельствуют его частые использования в устной речевой коммуникации. Это позволяет считать его входящим в словарь-минимум каждого, говорящего на этих языках;

– рассматриваемые прилагательные в обоих языках неодинаково употребительны в паремиях, поскольку в русской паремиологической картине они наиболее широко распространены, чем в английской. Понятие «богатый» является концептообразующим в указанных языках;

– прилагательные со значением «богатый» в рассматриваемых языках имеют множество синонимичных вариантов. Однако в английском прилагательное *rich* среди всех других вариантов является превалирующей;

– прилагательное с понятием «богатый» в указанных языках сочетается наиболее часто с именами существительными, обозначающими термины родства, профессионализмы и местоимения;

– кроме того, в обоих языках рассматриваемые прилагательные встречаются в атрибутивных и предикативных сочетаниях, но наиболее они активны в предикативных сочетаниях;

– в отличие от русского языка, в английском считается, что близкие синонимические явления относятся к пережиточным, поскольку семантика синонимичных прилагательных имеет ограничительный характер.

Библиографический список

1. Вердиева З.Н. *Семантический анализ групп слов, обозначающих понятия «Бедный», «Богатый» в современном английском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Баку, 1965.
2. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Олма-Пресс: Красный пролетарий, 2004.
3. Ижбаева Г.Р., Мырзагалиева А.С. Концепт «богатство» в паремиологических единицах русского языка. *Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева*. 2018.
4. Ильина О.В. Развитие семантики признаковых имен богатый, бедный (по данным словарей русского языка). *Lingua mobilis*. 2011; № 3: 54–66.
5. Кунин А.В. *Английская фразеология*. Москва: Высшая школа, 1970.
6. Муртазина Д.А., Прокопьева Р.Г. Сопоставительный структурный анализ словообразовательных гнезд прилагательных с вершинами rich/богатый в английском и русском языках. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2016; Ч. 2, № 11 (65): 124–127.
7. Мюллер В.К., Дашевская В.Л., Каплан В.А. и др. *Новый англо-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1998.
8. Тихонов А.Н *Словообразовательный словарь русского языка*: в 2-х т. Москва: Русский язык, 1990; Т. 1.

References

1. Verdieva Z.N. *Semanticheskij analiz grupp slov, oboznachayuschih ponyatiya «Bednyj», «Bogatyj» v sovremennom anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Baku, 1965.
2. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moskva: Olma-Press: Krasnyj proletarij, 2004.
3. Izhbaeva G.R., Myrzagalieva A.S. Koncept «bogatstvo» v paremiologicheskih edinicah russkogo yazyka. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V.N. Tatischeva*. 2018.
4. Il'ina O.V. Razvitie semantiki priznakovyh imen bogatyj, bednyj (po dannym slovarej russkogo yazyka). *Lingua mobilis*. 2011; № 3: 54-66.
5. Kunin A.V. *Anglijskaya frazeologiya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1970.
6. Murtazina D.A., Prokop'eva R.G. Sopostavitel'nyj strukturnyj analiz slovoobrazovatel'nyh gnezd prilagatel'nyh s vershinami rich/bogatyj v anglijskom i russkom yazykah. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota, 2016; Ch. 2, № 11 (65): 124-127.
7. Myuller V.K., Dashevskaya V.L., Kaplan V.A. i dr. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
8. Tihonov A.N *Slovoobrazovatel'nyj slovar' russkogo yazyka*: v 2-h t. Moskva: Russkij yazyk, 1990; T. 1.

Статья поступила в редакцию 28.01.24

УДК 821.351.32 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-594-596

***Kazimagomedova F.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: fainamaka@mail.ru*

TRANSFORMATION OF THE FOLKLORE FROM IN THE DRAMATIC TETRALOGI HANBICHE CHAMETOVA THE "STONE BOYS". The article discusses features of transformation of a folklore image in the tetralogy "Stone Boys" in the context of not only the features of the artistic originality and skill of the poetess, History of Daghestan Literature. The process of transforming the folklore image into a collective one occurs through the symbolism laid down by the author in the title of the work, which associates with the mythology of the Lezgin people, where stone is a symbol of both fortitude and strength, and cruelty and callousness. In the title of the dramatic tetralogy "Stone Boys", both words are symbolic, which is confirmed by the author of the article as a result of historical-typological and systemic analysis, which confirmed the decisive importance of the names of the parts of tetralogy in the ideological concept of tetralogy as a whole. An image of a strong spirit, Strong in their convictions, devoted to the Motherland and the people of the boy in the artistic interpretation of the poet is transformed into a collective image of the people.

Key words: **interpretation, tetralogy, leitmotif, collective image, subtext, Dagestani dramaturgy**

***Ф.И. Казимагомедова,** канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: fainamaka@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ОБРАЗА В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ТЕТРАЛОГИИ Х. ХАМЕТОВОЙ «КАМЕННЫЕ МАЛЬЧИКИ»

В данной статье рассматриваются особенности трансформации фольклорного образа в тетралогии «Каменные мальчики» в контексте не только особенностей художественного своеобразия и мастерства поэтессы, но и историзма дагестанской литературы. Процесс преображения фольклорного образа в собирательный происходит через заложенную автором в названии произведения символику, которая, в свою очередь, связана с мифологией лезгинского народа, где камень является символом стойкости и силы, а также жестокости и бездушия. Так, в названии драматической тетралогии «Каменные мальчики» оба слова символичны, что подтверждается автором статьи в результате историко-типологического и системного анализа, который подтвердил определяющее значение названий частей тетралогии в идейной концепции тетралогии в целом. Образ сильного духом, крепкого в своих убеждениях, преданного Родине и народу мальчика в художественной интерпретации поэтессы трансформируется в собирательный образ народа.

Ключевые слова: **интерпретация, тетралогия, лейтмотив, собирательный образ, подтекст, дагестанская драматургия**

Дагестанскую литературу XX столетия создавали писатели и поэты разных поколений: С. Стальский, Г. Цадаса, Б. Астемиров, А. Аджаматов, Ш.-Э. Мурадов, Ю. Хаппалаев, Р. Гамзатов, Ф. Алиева, Р. Рашидов, А. Раджабов, М. Митаров, М. Асеков, А. Магомедов, М.-З. Аминов, Н. Юсупов, Б. Салимов, И. Гусейнов, А. Акаев, Жамидин и многие другие. Опираясь на достижения фольклора, поэты с каждым годом почти в каждом сборнике проявляют тяготение к проблемам вечным и непреходящим: добра, справедливости, человечности, порядочности, совестливости, внимательности, чуткости к заботам и нуждам народа. В XXI веке тема добра, человечности, патриотизма стала одной из наиболее актуальных, и писатели нашей многонациональной страны стараются определить и восполнить шкалу нравственных ценностей посредством возвращения современников к истокам, к духовности. По этой причине, решая извечные проблемы добра и зла, поэты всех поколений в той или иной степени обращаются к фольклорным образам и символам. Вбирая в авторское «я» народную этику, философию, поэт утверждает неизбывность нравственных сил народа, насыщает эпикой личностные чувства и переживания, добивается их большого пространственно-временного наполнения. Народные символы, образы в творчестве поэтов, подвергаясь индивидуальному творческому осмыслению, вобрав в себя значимость народной

символики, становятся и конкретным выражением всех драм и перипетий в судьбе героев [1, с. 49–53].

Народная поэтесса Дагестана Ханбиче Хаметова также посвятила свое творчество художественному исследованию непреходящих общечеловеческих ценностей: нравственных, моральных, этических координат общества. Особенно актуально и эмоционально впечатляюще эти мотивы звучали в ее эпическом полотне-драме «Каменные мальчики» («Къванцин гадаяр») [2, с. 168], в которой общей темой объединены четыре драмы: «По следам легенд» («Риваятдин гелеваз»), «Глыбы совести» («Намусдин къаябар»), «Стремление к свободе» («Азадвилихъ ялвар»), «Закалка» («Лигимвал»).

Цель исследования: рассмотреть индивидуальные художественные приемы, этапы трансформации образа фольклорного героя в собирательный национальный образ народа в контексте идейно-художественного своеобразия творчества Ханбиче Хаметовой.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

- рассмотреть содержание драматической тетралогии Ханбиче Хаметовой «Каменные мальчики»;
- изучить специфические выразительные средства тетралогии Ханбиче Хаметовой «Каменные мальчики»;
- -показать вклад тетралогии Ханбиче Хаметовой «Каменные мальчики» в дагестанскую литературу.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах была рассмотрена специфика тетралогии Ханбиче Хаметовой «Каменные мальчики в контексте её вклада в дагестанскую литературу.

Теоретическая значимость видится в расширении содержания курса дагестанской литературы путём анализа драматической тетралогии Ханбиче Хаметовой «Каменные мальчики».

Практическая значимость состоит в том, что данный материал может быть использован в процессе преподавания курса «Дагестанская литература».

Основным средством анализа послужит разбор произведения в оригинале (на лезгинском языке).

Дагестанские драматурги, как мы уже отмечали, часто обращались к поэтическим легендам, сказаниям старины, к истории освободительных войн, находили там сюжеты для своих героических произведений. В основу многих пьес легли горские предания, легенды, эпос. Таким образом были написаны «Хочбар», «Айгази», «Парту-Патима», «Бораган», «Али, брошенный в ущелье», «Крепость семи братьев» и другие.

При этом каждый автор привносил свои отличительные черты и художественные нюансы, источником которых были определенные эстетические представления, обусловленные национальным своеобразием жизненного уклада. Следуя лучшим идейным традициям дагестанской драмы, они несли воспитательную нагрузку, показывали классовую борьбу дагестанского народа, воскрешали картины угнетения, насилия и активный протест народных героев, одни из которых являлись подлинными историческими лицами, другие – персонажами фольклорных произведений.

Как известно, в XIV–XV веках сложилась историческая проза народов Дагестана: предания и сказания о борьбе с татаро-монгольскими полчищами [3, с. 122].

Отражение героической борьбы лезгинского народа против татаро-монгольского нашествия находим в лезгинской легенде «Каменный мальчик» («Къванцин гада»), повествующей о героизме мальчика-пастушка, воспротивившегося указать дорогу войскам Тимура, которые заблудились и остались без воды, за что Тимур и приказал выколоть ему (мальчику) глаза и отрезать язык. Мальчик превратился в скалу, которая напоминает врагам о неподкупности и крепости духа горцев, бесстрашии и их готовности пожертвовать своей жизнью за родину. Превращение мальчика в камень символично. Он крепок в своих убеждениях и в своей любви к Родине так же, как и камень.

Взяв данную легенду за основу, Х. Хаметова расширяет границы драмы. Так, если в народной легенде рассказывается об одном безымянном герое, то Ханбиче Шихрагимовна, рассматривая и объединяя в одно целое длительные отрезки времени, поднимая разновременные пласты истории, рассказывает о многих, что и объясняет выбор автором названия, т. е. уже не один «Каменный мальчик», а – «Каменные мальчики».

Сам автор по этому поводу писал: «Задумав драму «Каменные мальчики», мною владело желание связать древние мифы и легенды своего народа с конкретными социальными проблемами современности (подчеркнуто нами Ф. К.), чтобы читатель, зритель, опыт которого ограничен временем собственной жизни и пространством своего села, района, ощутил свою связь с современниками и с прошлым поколением и воспринимал себя, как частицу своего народа» (*архив. мат.*) [4, с. 74]. Между событиями, изображаемыми в произведении, порой проходят целые поколения, поэтому драмы связаны между собой не единством времени и не только сквозными персонажами фольклора (Мальчик и Девочка), а общим идейным замыслом автора, подтекстом драмы.

Итак, через все четыре части драмы автор проводит двух постоянных персонажей – Каменного мальчика и Девочку, которые, с одной стороны, являются как бы ведущими во времени, с другой – принимают непосредственное участие в том или ином изображаемом в драме событии.

Мастерски построенная цепь монологов и диалогов между Мальчиком и Девочкой создает иллюзию настоящего времени, хотя они являются проводниками во времени. В культуре и истории народного кукольного театра лезгин «Нини» – Девочка – являлась обязательным персонажем всех детских спектаклей и постановок [5, с. 73]. Х. Хаметова вводит ее как персонаж в произведение, но при этом дает ей помощника – Мальчика. В результате, жизнь в произведении говорит как бы от собственного лица. С одной стороны, между тем, что изображается, и читателем нет посредника-повествователя. С другой стороны, носителями авторского повествования являются те же самые Мальчик и Девочка. Это, на наш взгляд, оригинальная авторская находка, которая нисколько не нарушает канонов драмы, а лишь свидетельствует о зрелости и высоком мастерстве автора, так как действие воссоздается в драме с максимальной непосредственностью. Оно протекает будто перед глазами читателя.

Итак, первая драма – первая часть под названием «По следам легенд» («Риваятдин гелеваз»). В сущности, с ее сюжетом мы ранее уже ознакомились. Здесь, как видим, сказывается взаимодействие фольклора и письменной литературы. Однако сюжетная линия в драме развивается несколько иначе, чем в фольклорной легенде «Каменный мальчик».

В авторском тексте воины Тамерлана, отправившись на поиски воды, случайно обнаруживают в лесу женщину, певшую песню о сыне-пастушке, что отвел стада на водопой. Тамерлан приказывает выпытать у нее местонахождение сына. Но стоило воинам дотронуться до женщины, как неведомо откуда появился ее сын – Каменный мальчик. Тамерлан готов дать мальчику любые сокровища в обмен на воду. Отказавшись от всего, пастушок требует отпустить пленных и вернуть награбленое людям. И в завершение всего мальчик требует, чтобы Тамерлан станцевал под свист и гогот своих же воинов. Изнуренный жаждой Тамерлан согласился.

Во время танца варвара пастушок сыграл на свирели очень странную мелодию. Этими звуками он дал сигнал сынам Албании (Кавказская Албания – Лезгистан). Мальчик тянул время, как мог. Всю ночь пастушок думал только об одном: «Лишь бы успели вовремя». Утром Тамерлан потребовал от него выполнения своей части договора. Мальчик, естественно, отказался, чем навлек на себя гнев варвара. Однако стоило захватчикам приблизиться к нему, как он тут же превратился в камень. Тамерлан в сердцах схватил посох пастушка и ударил им о землю, откуда тут же полилась вода. Обезумевшие воины пили воду и умирали. Даже после смерти мстил захватчикам Каменный мальчик. И когда Тамерлан с целью отомстить приблизился к матери пастушка, появились те самые сыны Албании, представители горцев, которым дал сигнал Каменный мальчик.

В драме Х. Хаметова раскрывает образы Тамерлана и Каменного мальчика через их диалог, который занимает в произведении большую часть текста. Кроме того, Хаметова Х. изображает взаимоотношения матери и сына – Каменного мальчика, чего в народной легенде нет. Это она воспитала в нем твердость духа, как в камне.

Сюжет в драме развивается стремительно, по нарастающей. На протяжении всей первой части читатель (и зритель) находится в напряжении, чувства героев передаются и ему.

Две картины, две противоборствующие силы полярно противопоставлены друг другу: высокая нравственность, безупречная мораль, олицетворяемые мальчиком-пастушком, и сила вероломства, корысти, низких страстей, воплощенных в образах Тамерлана и его воинов.

Во второй части драмы «Глыбы совести» говорится о событиях конца XV века – начала XX века, рассказывается о просветителях, поэтах того времени. В этой части драмы автор стремится показать патриотические чувства персонажей через личные истории, которые развиваются параллельно с большими, волнующими событиями. Основное сюжетное течение драмы связано с борьбой горцев против насилия власть имущих; постепенно назревает необходимость в борьбе за свободу. Вторая линия действия держится на личных, очень драматических событиях, захватывающих всех основных персонажей.

Эти люди – совесть нации, его гордость, люди в которых из века в век продолжает жить дух Каменного мальчика. В драме одна за другой проходят перед нами трагические судьбы ашуга Саида из Кочхюра, которому выкололи глаза за гневные строки, певицы Анхил Марин, которой враги зашили рот, оборвав песню, аварского поэта Махмуда предательски убили, лезгинского поэта и философа Етима Эмина бросили в темницу, даргинца Омарла Батырая обобрали, кумыкского поэта Ирчи Казака в кандалах отправили на каторгу в Сибирь. На сцене появляются Сулейман Стальский и Газимагомед Агасиев. Сулейман подхватил гневную песнь народа, Газимагомад Агасиев призвал народ к единству, указывая на его необходимость во имя борьбы за свободу.

События, вошедшие в сюжет второй части драмы «Каменные мальчики», явились подлинными историческими фактами, подлинной трагедией. Трагедией не только замечательных поэтов и просветителей, но и трагедией искусства, попранием поэтического литературного таланта.

В третьей части «Стремление к свободе» рассказывается о становлении советской власти в Дагестане. Перед нами проходят одна за другой судьбы русской девушки Нади, приехавшей в Дагестан учить детей, Булата, Атема, которые с восторженностью читают стихи А. Пушкина, А. Фатахова, судьбы людей, верующих в прекрасное, свободное будущее, борющихся за него.

В четвертой части драмы говорится о Великой Отечественной войне. И снова горцы встают на защиту Родины, снова они едины в священной борьбе за свободу против иноземных захватчиков. Понятие Родины расширяется, Родина – это вся Россия; являясь закономерной связью пространственно-временных координат в художественном тексте, расширяется, соответственно, и хронотоп произведения [6, с. 76–77], который, в свою очередь, находится в тесной связи с собирательным образом Каменных мальчиков.

Созданию собирательного образа в данном произведении также служит и его композиция. Так, название частей драмы невозможно поменять местами не только из-за хронологической последовательности излагаемых событий, но и из-за особой смысловой нагрузки, заключенной автором в названиях.

Итак, первая часть драмы «По следам легенд» («Риваятдин гелеваз»), где автор через фольклорный текст раскрывает историю народа, а вместе с тем и историю названия драмы. Каменный мальчик – не только национальный герой, но и идеал, в котором воплощены лучшие черты лезгинского народа в их социально-моральной совокупности. Это нравственный эталон, нравственный ориентир, заключающий в себе общечеловеческий потенциал нации.

Одна из самых популярных в Дагестане легенд о маленьком герое благодаря поэтическому мастерству народной поэтессы Ханбиче Хаметовой превратилась в гениальное произведение с ярко выраженными духовно-нравственными идеалами. Его образ явился лишь одной частью собирательного образа Каменных мальчиков.

Вторую часть образа составляет драма «Глыбы совести» («Намудин къаябар»), не просто совесть, а именно «глыбы». Это Анхил Марин, Ирчи Казак, Сулейман Стальский, Саид Кочхюрский, Махмуд, Омарла Батырай и сотни других, кто не продал за личное благополучие боль народа, не продал совесть. Они – глыбы совести, в ком продолжает жить дух Каменного мальчика, потому что были также крепки в своих убеждениях. Это – **духовная культура народа.**

Тема единства горцев в борьбе за свободу, которая проходит связующей нитью через всю драму, наиболее усиливается в третьей части «Стремление к свободе» («Азадвилихъ ялвар»), которая рассказывает о борьбе горцев за новую жизнь. «Каменные мальчики», являвшиеся воплощением совести и мужества, не могли не дать свободу своему народу. Образ пополняется новыми именами А. Фатахова, Атема Ахмедовича, Герейханова и др. и новыми чертами, закаляясь от века к веку.

И, наконец, четвертая часть драмы «Закалка». На всю страну обрушилось новое зло – война. Война, против которой надо объединиться не только дагестанцам, но и всей стране. Настало время проверить, насколько сильны духом наши «Каменные мальчики». Научил ли их чему-нибудь опыт отцов и дедов, насколько закалила их жизнь?

На основании вышеизложенного мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, повествование ведется одновременно в 2 планах: реалистическом и символико-аллегорическом. В названии произведения также заключен символический образ.

Во-вторых, все четыре части представляют собой единое целое, последовательно раскрывающее образ Каменного мальчика, демонстрирующее его трансформацию в духовном смысле. Пространство в произведении открытое и масштабное, т. е. объемное (М.М. Бахтин). Драма Х. Хаметовой – это история дагестанского народа.

Для дагестанских авторов (Р. Гамзатова, М. Магомедова, Ф. Нагиева, А. Кардашева и др.) не ново сталкивать в одном произведении прошлое и настоящее. Однако действия в рассматриваемой нами драме берутся автором лишь в их кульминационном моменте, близком к развязке. Оживив одну из героических страниц истории Дагестана, используя образ Каменного мальчика, драма возвращает нас к нравственной чистоте наших первоначальных идеалов, тем самым воодушевляя современников героическими примерами наших предшественников. Героический образ маленького храбреца из древней лезгинской легенды в произведении трансформируется в собирательный образ народа. Драма «Каменные мальчики» является тетралогией, крупным произведением, состоящим из четырех самостоятельных частей, связанных общностью идейного замысла. В современной дагестанской литературе произведение Ханбиче Хаметовой «Каменные мальчики» – единственный пример тетралогии.

Библиографический список

1. Казимагомедова Ф.И. Художественное своеобразие поэм Х. Хаметовой в контексте современной лезгинской литературы. *Современная наука в теории и практике*: монография. Москва, 2018: 43–67.
2. Хаметова Х. *Новолуние: Стихи и поэмы.* Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1994.
3. Шигабудинов М.Ш. *История Дагестана с древнейших времен до наших дней*. Махачкала, 1997.
4. *Дневник. Записки автора*: материал любезно предоставлен автором (Х. Хаметовой) из личного архива. Махачкала, 2023.
5. Абдурагимов Г.А. *Кавказская Албания – Лезгистан: история и современность*. Санкт-Петербург, 1995.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. *Вопросы литературы и эстетики*. Санкт-Петербург – Москва: Художественная литература, 1975.
7. Бегунов В. Неизвестная земля, или Гадание на репертуарной гуще. *Современная драматургия.* 1995; № 1-2: 185.
8. Ганиева А. *В поисках легендарного героя.* Махачкала: Дагкнигоиздат, 1986.

References

1. Kazimagomedova F.I. Hudozhestvennoe svoeobrazie po`em H. Hametovoj v kontekste sovremennoj lezginskoj literatury. *Sovremennaya nauka v teorii i praktike*: monografiya. Moskva, 2018: 43-67.
2. Hametova H. *Novolunie: Stihi i po`emy.* Mahachkala: Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1994.
3. Shigabudinov M.Sh. *Istoriya Dagestana s drevnejshih vremen do nashih dnej*. Mahachkala, 1997.
4. *Dnevnik. Zapiski avtora*: material lyubezno predostavlen avtorom (H. Hametovoj) iz lichnogo arhiva. Mahachkala, 2023.
5. Abduragimov G.A. *Kavkazskaya Albaniya – Lezgistan: istoriya i sovremennost'*. Sankt-Peterburg, 1995.
6. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane. Ocherki po istoricheskoj po`etike. *Voprosy literatury i `estetiki*. Sankt-Peterburg – Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1975.
7. Begunov V. Neizvestnaya zemlya, ili Gadanie na repertuarnoj gusche. *Sovremennaya dramaturgiya.* 1995; № 1-2: 185.
8. Ganieva A. *V poiskah legendarnogo geroya.* Mahachkala: Dagknigoizdat, 1986.

Статья поступила в редакцию 28.01.24

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-1104-596-602

Pisarev L.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Romance and Germanic Philology of St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: lev-king@mail.ru*

AN INTERPRETATION OF M.A. BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA": THE PROBLEM OF INTERTEXTUAL CONNECTIONS WITH THE NOVELS BY G.K. CHESTERTON ("THE BALL AND THE CROSS", "THE MAN WHO WAS THURSDAY"). In the article, in the context of typological similarities and general religious discourse, a comparative examination of the artistic elements of M.A. Bulgakov's novel "The Master and Margarita" and G.K. Chesterton's novels "The Ball and the Cross" and "The Man Who Was Thursday" is carried out in order to clarify the presence of the phenomenon of intertextuality between them. As a result of the work carried out, it was determined that the works of G.K. Chesterton "The Man Who Was Thursday", "The Ball and the Cross" and the novel by M.A. Bulgakov "The Master and Margarita" have an internal dialogical connection at the level of themes, problematics, images, motives, plot episodes of works and character systems. The author suggests that such a dialogical connection is not just a typological proximity of the components of these novels, but can be considered as a phenomenon of intertextuality. At the level of ideological and philosophical content, both the novel "The Master and Margarita" and Chesterton's novel "The Ball and the Cross" are united by both rejection of the ideas of atheism and the affirmation of the principle of the primacy of Christian values at the level of eschatology.

Key words: **G.K. Chesterton, M.A. Bulgakov, novel, religion, atheism, apostasy, Apocalypse, plot, intertextuality**

Л.В. Писарев, *канд. филол. наук, доц., зав. каф. романо-германской филологии Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (ПСТГУ), г. Москва, E-mail: lev-king@mail.ru*

ОПЫТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»: ПРОБЛЕМА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ С РОМАНАМИ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА («ШАР И КРЕСТ», «ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ БЫЛ ЧЕТВЕРГОМ»)

В статье в контексте типологического сходства и общего религиозного дискурса производится сопоставительное рассмотрение художественных элементов романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и романов Г.К. Честертона «Шар и Крест» и «Человек, который был Четвергом» с целью выяснения наличия между ними явления интертекстуальности.

В результате проведенной работы было определено, что произведения Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом», «Шар и Крест» и роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» имеют внутреннюю диалогическую связь на уровне тематики, проблематики, образов, мотивов, сюжетных эпизодов произведений и системы персонажей. Автор предполагает, что подобная диалогическая связь является не просто типологической близостью компонентов этих романов, но может рассматриваться как явление интертекстуальности.

На уровне идейно-философского содержания и роман «Мастер и Маргарита», и роман Честертона «Шар и Крест» объединяются как неприятием идей атеизма, так и утверждением принципа главенства христианских ценностей на уровне эсхатологии.

Ключевые слова: **Г.К. Честертон, М.А. Булгаков, роман, религия, атеизм, апостасия, Апокалипсис, сюжет, интертекстуальность**

Актуальность данной статьи заключается в том, что самый известный роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» может получить новую интерпретацию в сопоставлении со схожими по тематике и проблематике произведениями старшего современника М.А. Булгакова, Г.К. Честертона.

Романы Булгакова и Честертона вступают в диалогическую связь на уровне многих художественных элементов, что дает возможность сопоставительного анализа смыслов произведений обоих писателей. [1- 27].

Цель статьи – рассмотреть общие типологические черты романа «Мастер и Маргарита» и романа Г.К. Честертона «Шар и Крест».

Задачи, решение которых определяет достижение цели исследования:

- исследовать проблему возможного влияния творчества Честертона на формирование художественного мира романа М.А. Булгакова;
- проанализировать проблему интертекстуальных связей романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» с романами Г.К. Честертона («Шар и крест», «Человек, который был четвергом»).

Научная новизна исследования заключается в том, что ранее не проводилось сопоставительное рассмотрение романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и романа Г.К. Честертона «Шар и Крест» в контексте их типологического сходства и исследования проблемы интертекстуальности этих произведений.

Теоретическая значимость определяется расширением знаний в области анализа произведений русской и зарубежной литературы и конкретно произведений: М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и романа Г.К. Честертона «Шар и Крест», «Человек, который был четвергом»).

Практическая значимость статьи заключается в том, что материалы статьи могут быть использованы в процессе преподавания русской и зарубежной литературы.

В данной статье мы рассмотрим роман Г.К. Честертона «Шар и Крест» и роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в контексте проблемы их типологического сходства и возможных интертекстуальных связей между ними. Сравнительное исследование двух романов могло бы помочь дать нам интерпретацию самого сложного и неоднозначного романа М.А. Булгакова, возможно, приблизившись к пониманию авторского замысла. Сопоставление этих произведений двух почти современников (Г.К. Честертон (1874–1936) был старше М.А. Булгакова (1891–1940) на 17 лет и свой творческий процесс начал раньше) возможно, по нашему мнению, из-за общего религиозного дискурса и, прежде всего, общей для них темы прибытия в этот мир, в большой город «Князя мира сего» и проведение им «локального Апокалипсиса», а также по причине присутствия во многих текстах М.А. Булгакова интертекстуальных связей с произведениями мировой литературы (в романе «Мастер и Маргарита» – прежде всего с Библией и «Фаустом» Гёте, определяющими его сюжет, образы и мотивы).

Проблема интертекстуальности в творчестве М.А. Булгакова не нова. Об интертекстуальности в его произведениях и влиянии на него, в частности, творчества Г. Уэллса, писали В.Б. Шкловский [27, с. 299–301], С.О. Драчева [11, с. 105–108], Е.С. Манченко [14, с. 150–155], А.Д. Нуруллаев [15, с. 127–129], В.Б. Петров [17, с. 13], А.О. Попова [20, с. 162–166] и другие исследователи.

Мы можем найти много примеров интертекстуальности на уровне тематики, образов и сюжетов многих его произведений. Прежде всего, мы хотели бы указать на присутствие в его повестях «Роковые яйца», «Собачье сердце», пьесах «Блаженство (Сон инженера Рейна)», «Иван Васильевич» не просто аллюзий, но ясных сюжетно-тематических заимствований из романов и повестей Г. Уэллса.

Так, повести «Роковые яйца» и «Собачье сердце» тесно связаны на уровне сюжета с романами Г. Уэллса «Пища богов» (выведение учеными существ-гигантов, опасных для человека) и «Остров доктора Моро» (преобразование животного в человека с помощью хирургических опытов и попытка его социализации), а также – в обоих произведениях – борьба создания против своего создателя. А пьесы «Блаженство (Сон инженера Рейна)» и «Иван Васильевич» с изображенным в них путешествием в будущее и прошлое с помощью Машины времени имеют явную отсылку к роману Г. Уэллса «Машина времени».

М.А. Булгаков любил творчество Г. Уэллса, читал многие его произведения, и даже ссылался на них (например, в повести «Роковые яйца») [14, с. 150-151]. Мы допускаем, что, будучи знаком с произведениями знаменитого английского фантаста, своего современника, он, как и многие другие образованные люди России (как, например, М.И. Цветаева и ее сестра А.И. Цветаева [19, с. 12], а Н.С. Гумилев во время своего визита в Великобританию даже специально нанес визит Г.К. Честертону) вполне мог быть знаком и с творчеством другого своего старшего современника из Великобритании, Г.К. Честертона, произведения которого переводились на русский язык в начале XX века.

Например, роман «Человек, который был Четвергом» был переведен на русский язык княжной Е.С. Кудашевой в 1914 году, переводчиком романа «Перелетный кабак» в 20-е годы был Н.К. Чуковский. (В своих воспоминаниях Н.К. Чуковский писал: «И Стенич, и я, мы оба в то время переживали увлечение Честертоном и оба переводили его. Стенич перевел роман Честертона «Живчеловек» (“Manalive”), я – роман «Перелетный кабак» (“The Flying Inn”)» [26]). В.И. Стенич (Сметанич) перевёл произведения Г.К. Честертона «Жив человек», 1924, «Клуб изобретательных людей», «Наполеон из пригорода» (Ленинград: Сеятель, 1925), «Неверие Питера Брауна» [23]. Были и многие другие переводы и издания произведений Г.К. Честертона с 1914 по 1940 годы. Всего нам удалось найти более 11 изданий различных произведений Г.К. Честертона, переведенных на русский язык, начиная с 1916 года и в 20-е годы XX века, и не менее 7 выпусков периодических изданий начала века с публикациями его рассказов (журналы «Мир приключений» и «Вокруг света») [28].

Спектакль по роману Честертона «Человек, который был Четвергом» ставился на советской сцене в 1923 году (Камерный театр (ныне Московский драматический театр имени А.С. Пушкина), режиссер Александр Таиров).

Честертон был популярен у молодых эстетов ранней советской эпохи своей эксцентричностью, парадоксальностью мышления и нестандартностью, «революционностью» образов и сюжетов.

Ранее к сопоставлению произведений Г.К. Честертона и М.А. Булгакова обращались исследователи Ю.М. Гельперин в статье «Булгаков и Честертон», рассмотревший литературные связи романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и романа Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом» [8, с. 49–51], и диакон Димитрий Першин в беседе «Апокалипсис в текстах и фактах: Владимир Соловьев, Честертон, Михаил Булгаков и Клайв Льюис об антихристе и Церкви последних времен» [16], изучивший произведения М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и Г.К. Честертона «Шар и Крест» в контексте объединяющей их темы – отражение Апокалипсиса в литературе.

В своей статье «Булгаков и Честертон» Ю.М. Гельперин отмечает, что он не «располагает документальными данными о знакомстве М. Булгакова с творчеством Честертона…» [8, с. 50], но предполагает, что М.А. Булгаков мог быть знаком с романом «Человек, который был Четвергом». Ю.М. Гельперин указывает в статье, что «Между «Мастером и Маргаритой» и «Человеком, который был Четвергом» имеются определенные черты сходства в сюжете и функциях действующих лиц…» [8, с. 50]

Мы не располагаем документальными данными о знакомстве и увлечении М.А. Булгакова творчеством Г.К. Честертона. Но, на основании популярности Г.К. Честертона в русском обществе начала XX века и большого количества переведенных в начале XX века на русский язык его произведений, а также после сопоставления элементов сюжета, тем и мотивов финального, «закатного» романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и романа Г.К. Честертона «Шар и Крест», также, ряда текстовых элементов романа «Человек, который был Четвергом», позволим себе сделать допущение о том, что М.А. Булгаков мог и даже должен был быть знаком с его творчеством.

Что же может быть общего между романами М.А. Булгакова и Г.К. Честертона? Г.К. Честертон был признанным христианским писателем, почти всю сознательную писательскую жизнь отстаивавшим в своих произведениях христианские ценности и противостоявшим духу декадентского распада, пессимизма и разрушения в обществе и культуре. Многие его произведения можно было бы назвать литературной проповедью христианства. Таков и его роман «Шар и Крест».

Роман же М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» порою интерпретировался исследователями как неоднозначное, близкое к гностицизму произведение, наполненное эзотерическими и масонскими символами и смыслом [6, с. 188], кто-то видел в силу присутствия образа Сатаны и его кажущегося всемогущества в изо-

браженном мире апологию богоборчества и богохульства, фактически евангелие от Воланда, согласующееся с авторской позицией Булгакова [12].

На первый взгляд, зло в романе изображено привлекательно и даже, кажется, занимается улучшением этого мира, наказывая пороки и грехи людей, и, напротив, «спасая» души Маргариты и Мастера из этого несовершенного мира, что вполне соответствует гностическому взгляду на мир.

Избегая однозначной трактовки идейного замысла романа Булгакова, в результате его сопоставления с романом Честертона «Шар и Крест мы можем высказать предположение, что М.А. Булгаков мог заложить в свое произведение смысл, диаметрально противоположный и богоборчеству, и приписываемых ему оккультным смыслам идей, как гностиков, так и эзотериков. Из многих мнений исследователей о романе «Мастер и Маргарита» нам более всего близка концепция А.В. Кураева (признан иностранным агентом) о том, что произведение М.А. Булгакова точно не было направлено против Бога и Церкви [13].

Для понимания творчества М.А. Булгакова мы должны принять во внимание его происхождение. М.А. Булгаков рос в атмосфере соблюдения всех православных традиций и академических бесед православных богословов. Его отец, Афанасий Иванович Булгаков, был профессором Киевской Духовной Академии, специалистом по истории западных исповеданий и истории европейского масонства, свободно владел пятью европейскими языками. Двое его дедушек были протоиереями. После смерти отца, в жизни Михаила был период охлаждения веры, но нельзя сказать, что он мог встать на путь атеизма и сознательного богоборчества, напротив, записи в его дневниках свидетельствуют о его полном неприятии богохульства и религиозного нигилизма советских деятелей культуры.

Так, после одного своего визита в 1925 году в атеистический журнал «Безбожник», он дал такую характеристику его деятельности: «Когда я бегло проглядел у себя дома вечером номера «Безбожника», был потрясен. Соль не в кощунстве, хотя оно, конечно, безмерно, если говорить о внешней стороне. Соль в идее, ее можно доказать документально: Иисуса Христа изображают в виде негодяя и мошенника, именно его. Нетрудно понять, чья это работа. Этому преступлению нет цены» [4, с. 135].

Итак, романы М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и Г.К. Честертона «Шар и Крест» объединяет схожая тематика: ведущей темой в них является пришествие в человеческий мир Сатаны, «Князя мира сего».

В романе «Шар и Крест» этим «Князем мира» является профессор Люцифер, в романе Булгакова – Воланд, также профессор-консультант (как он представляется). Оба имени в европейской традиции даются Сатане («Воланд» – имя Сатаны из «Фауста» И. Гёте [9, с. 28], но, собственно, в романе он и называется «Сатаной», или «Князем тьмы»).

Действие в обоих романах начинается в столицах (Лондон и Москва), куда прибывают Люцифер и Воланд под видом респектабельных профессоров. Интересно, что и Лондон во времена Честертона, и Москва во времена Булгакова были не просто крупными городами, а центрами (каждый), столицами одной шестой части Земного шара, то есть, средоточием воль и судеб многих людей планеты. Москва, кроме того, была символом мира Православия, в концепции Русской Православной церкви – «Третьим Римом», или же «Новым Иерусалимом», в котором даже на уровне архитектуры многое повторяло сакральный образ Иерусалима Святой Земли.

И в романе Честертона, и в романе Булгакова экспозиция действия начинается с богословского диспута (Ранее на подобное начало с диспута романов «Мастер и Маргарита» и «Человек, который был Четвергом» обратил внимание Ю.М. Гельперин) [8, с. 50]. В романе «Шар и Крест», в главе, которая называется “A Discussion” («Спор», «Дискуссия») уже на первых страницах произведения профессор Люцифер спорит с похищенным им православным монахом отцом Михаилом, находясь в небе у купола собора Св. Павла в Лондоне о том, какая из двух фигур (до значения которой Люцифер сводит духовный символ христиан, находящийся на куполе собора) имеет главенствующее значение в мире: Шар (как символ этого земного мира) или Крест (как христианский символ Бога и его Жертвы). Эти символы, давшие название роману, будут определять его дальнейшую религиозно-философскую проблематику.

В романе «Мастер и Маргарита» действие также начинается с беседы воинствующих атеистов, редактора Михаила Александровича Берлиоза (в ранних редакциях романа Берлиоз был не просто «редактор толстого художественного журнала», а редактором журнала атеистического «Богоборец» [22, с. 541]) и поэта Ивана Бездомного, сочинившего богохульные стихи об исторической недостоверности событий, изложенных в Евангелиях, и полной мифологичности личности Иисуса Христа. Присоединяющийся к их беседе Воланд, как очевидец, уверяет их в реальности происходивших с Иисусом событий, но даёт им свою версию, фактически, свое «евангелие от Сатаны», в которой Иисус – не Бог, а обыкновенный философ-неудачник, а описываемые учеником-евангелистом события ложны (в качестве такого «евангелиста» Воландом дан Левий Матфей, очевидно, как евангелист Матфей). От этой беседы в начале романа, от изложения Воландом анти-евангелия и строится дальнейшее действие романа и ею во многом определяется его религиозно-философская проблематика.

Завязкой же действия романа «Шар и Крест» является конфликт ревностного католика Мак Иэна и социалиста-атеиста Тернбулла, издателя газеты «Атеист» (ср. с редактором журнала «Богоборец» Берлиозом из ранней редакции романа), допустившего в газетной статье кощунственную хулу на Деву Марию, к которой английское общество остается абсолютно равнодушным, как и ко всем его антирелигиозным публикациям. Монархист-католик Мак Иэн вызывает Тернбулла на дуэль, которую оба шотландца пытаются устроить на протяжении всего романа и, путешествуя по Англии, ищут место для проведения дуэли, но им все время мешают обстоятельства. Следует отметить тон и направленность статьи Тернбулла, оскорбившей Мак Иэна. В ней он приводит подробные сведения из древней месопотамской мифологии и ее влиянии на сирийский фольклор с упоминанием многих богов Междуречья, чтобы доказать, что история рождении Спасителя и сведения о Деве Марии являются лишь «кочующим сюжетом», но не реальностью (все цитаты из произведений Г.К. Честертона и ссылки на его тексты здесь и далее даны в нашем переводе – *Л. П.*) [2, с. 35–36].

То же делает и Берлиоз в беседе с Иваном Бездомным, доказывая, что история о Христе была лишь мифом и его рождение от Девы Марии – лишь «кочующим сюжетом» мифологий многих народов Земли, приводя схожие примеры ближневосточных божеств: «– Нет ни одной восточной религии, – говорил Берлиоз, – в которой, как правило, непорочная дева не произвела бы на свет бога. И христиане, не выдумав ничего нового, точно так же создали своего Иисуса, которого на самом деле никогда не было в живых. Вот на это-то и нужно сделать главный упор...» [5, с. 158]. Далее Берлиоз, также как и Тернбулл в своей статье, в доказательство своих доводов перечисляет имена многих божеств, имеющих отношение к мифам, похожим на историю Иисуса Христа: «…и по мере того, как Михаил Александрович забирался в дебри, в которые может забираться, не рискуя свернуть себе шею, лишь очень образованный человек, – поэт узнавал все больше и больше интересного и полезного и про египетского Озириса, благостного бога и сына Неба и Земли, и про финикийского бога Фаммуза, и про Мардука, и даже про менее известного грозного бога Вицлипуцли, которого весьма почитали некогда ацтеки в Мексике» [5, с. 159].

Мы видим в приведенных эпизодах доводов атеистов в обоих романах не случайный параллелизм, но делаем предположение о присутствии в романе М.А. Булгакова аллюзии на роман Г.К. Честертона, с описанием методики атеистических доказательств ложности библейской истории: в обоих случаях ее критики выступают «компетентно» и подкрепляют свои доводы историко-литературными фактами.

Важным фоном для пришествия Сатаны в мир в обоих романах является духовное состояние людей, которое делает возможным это появление Князя мира сего. Проблема духовного состояния общества, которое может привести к последующей не только социальной, но и экзистенциальной катастрофе исследуется во многих романах Честертона («Человек, который был Четвергом», «Шари и Крест», «Перелетный кабак», «Жив-Человек»). В этих произведениях неверие в духе агностицизма и отсутствия любой религиозности показано как первая стадия, предшествующая губительным социальным трансформациям, ставящим вопрос о самом продолжении существования этого общества. На смену ей неминуемо приходит вторая стадия, на которой появляется новая религия или идея, заполняющая вакуум отсутствия веры. В «Человеке, который был Четвергом» и в романе «Жив-Человек» это идея декадентского пессимизма и анархически революционного отрицания земного мироустройства, за которой стоит древняя гностическая ересь [18, с. 315], в романе «Перелетный кабак» показано замещение ценностей и символов христианской культуры символами и смыслами некоей гибридной религии, Хрислама (набора концептов восточной культуры с элементами Ислама, доминирующего над концептами христианства и европейской культуры), опирающейся на ницшеанское миросозерцание [7, с. 132] части английской элиты. Все это при равнодушии образованного общества к базовым ценностям христианской веры, культуры и цивилизации. Отметим, что в романе «Перелетный кабак» замещение культурного кода англичан также начинается с тезиса о том, что Христос и вся история, связанная с ним – миф.

В романе «Шар и Крест» общество, в котором разворачивается действие, религиозно нейтрально, чуждо любой религии и любым горячим убеждениям. Честертон описывает английское общество начала XX века, которое прошло путь от религиозной респектабельности викторианской эпохи XIX века через агностицизм в духе Т. Гексли к духовному кризису неверия рубежа XIX-XX веков [1, с. 143-144]. Как исключение из этого правила, в романе даны образы горячо верующего Мак Иэна и искренне не верящего в Бога атеиста Тернбулла, также горячо готового отстаивать свои атеистические убеждения и социалистические принципы равенства, свободы и материализма. Но само общество полностью равнодушно и к напечатанной статье, и к поединку шотландцев. Даже само имя Бога и Божией Матери во время разбора их конфликта в лондонском суде оказывается под запретом, как нечто, относящееся к сфере сугубо личной жизни, почти неприличное для обсуждения в обществе. Но это – фактическое отречение от Бога на уровне общественной морали, переход от агностицизма к атеизму.

Состояние английского общества, в которое приходит Люцифер, можно описать словами из Откровения Иоанна Богослова: «…знаю твои дела; ты ни холоден, ни горяч; о, если бы ты был холоден, или горяч!..» (Откр. 3:15) Это состояние теплохладности, фактического неверия, пассивного атеизма, дает возможность «профессору» Люциферу прийти в этот мир и начать свою деятельность, постепенно захватывая все больше власти в обществе, вести человеческий мир к порабощению Сатаной и к конечной гибели (Апокалипсису).

В романе М.А. Булгакова прибывшего в Москву Воланда также интересует вопрос духовного состояния общества: он, в частности, желает узнать «…изменились ли эти горожане внутренне» [5, с. 264].

И он находит общество, многие члены которого готовы к встрече с Сатаной. Прежде всего, это – общество, в котором борьба с религией, воинствующий атеизм возведены в ранг государственной политики. Именно представителями государственной печати и журналистики являются атеисты Иван Бездомный и Михаил Александрович Берлиоз. В Москве, в которую прибывает Воланд, скорее всего, уже разрушен Храм Христа Спасителя. Исследователи спорят о времени событий, изображенных в романе. Мы выскажем предположение, что год событий в хронотопе романа весьма условен. Но именно в 1937 году Пасха пришлась на 2 мая. В ночь на 1 мая, а именно эту дату европейская традиция связывает с Вальпургиевой ночью и шабашем на горе Брокен, Воланд и устроил в Москве свой бал-шабаш.

Приход Сатаны в Москву хорошо подготовлен земной властью. Можно сказать, что в романе Булгакова показана уже следующая стадия отступления человеческого общества от Бога. То, о чем только предупреждал Честертон в романе «Шар и Крест», исследуя состояние современного ему английского общества: о беззащитности теплохладного общества перед вторжением сил Зла, о возможности соскользнуть в конечную диктатуру этого Зла, описывалось Булгаковым 20–30 лет спустя уже в принципиально других исторических других условиях, в стране почти победившего атеизма, в эпоху, когда многие «фобии» Честертона, о которых он предупреждал английских, прежде всего, читателей, сбылись наяву в России. Например, в художественном произведении Честертона описывается лондонская газета «Атеист», редактором которого был Тернбулл, а в России в первые годы советской власти появились вполне реальные атеистические журналы, в частности «Безбожник» (возможно, прототип журнала «Богоборец» из ранних редакций романа М.А. Булгакова, к слову, журнал «Атеист» в Советской России тоже издавался с 1922 по 1930-й годы).

Насколько велики были произошедшие духовные изменения с той частью москвичей, которые попадают в сферу внимания и влияния Воланда и его свиты, можно понять, если иметь в виду, что действие романа происходит в Москве на Страстной седмице [22, с. 55-457], в дни, особо почитаемые Церковью как дни Страданий Иисуса Христа. Воланд прибывает в Москву в Страстную Среду, когда, по Евангелию, состоялось предательство Христа Иудой. Как раз в этот день, в момент встречи с Воландом, Иван Бездомный и Михаил Александрович Берлиоз обсуждают кощунственные стихи и в разговоре с Воландом отрекаются от Бога.

Далее, в Страстной Четверг, когда в храмах читают Евангелия о Страданиях Христа, московская публика посещает сеанс Черной магии в Варьете. Для «профессора» Воланда этот «сеанс» является «репрезентативной выборкой» его исследования внутренних изменений людей. Описанный фельетонным языком, эпизод фокусов Воланда и компании с фальшивыми деньгами и вещами, на которые страстно набрасываются пришедшие в Варьете, с одной стороны, комичен и является сатирическим изображением пороков современного Булгакову общества. Но, с другой стороны, он перестает быть комичным в момент отрывания головы конферансье Бенгальского – здесь «исследователь» Воланд проверяет, насколько далеко в своем духовном падении зашла публика. Вывод им делается после того, как зрители просят «Ради бога», простить конферансье: «…они – люди как люди. Любят деньги, но ведь это всегда было...» [5, с. 268] – эти люди еще пока не те, кто готов полностью перейти на его сторону.

В жизнь описываемого Булгаковым московского общества вслед за атеизмом входят кощунственные символические извращения христианских молитв и ритуалов: Грибоедовский джаз в Доме литераторов в Страстную Среду, в полночь играет танцевальную музыку под крики и завывания «Аллилуйя!» («…Словом, ад») [5, с. 206–207], такой же джаз-оркестр играет на балу у Сатаны в Страстную субботу, с криками «Аллилуйя» [5, с. 397].

Среди различных типов москвичей, которых во многом неслучайно встречает Воланд, попадаются и взяточники, и жулики, и доносчики, и воры, но это, хоть и социально опасные, но «обычные» человеческие грехи, особенно в обществе, лишенном морального императива в виде Страха Божия. Следующая же стадия падения человека, отраженная в романе Булгакова, состоит не просто в атеистической пропаганде и противостоянии религии как предрассудку. Для Сатаны оказывается недостаточно простого атеизма. Он стремится склонить людей к добровольному переходу на его сторону, к тому, чтобы они становились не просто атеистами, но заключали с ним сделку, ценой которой является их душа. Таково падение Маргариты, с участием в Черной мессе на балу у Сатаны, в качестве «королевы», кощунственным анти-крещением в крови и анти-причастием кровью барона Майгеля «превратившейся в вино» из чаши-черепа Берлиоза. В отличие от публики в Варьете, наблюдавшей сцену с отрыванием головы конферансье и молившей о его прощении, Маргарита не будет смущаться «причащением» из головы-чаши. По замечанию исследователей, эпизод с Черной мессой является композиционным центром романа [24, с. 49]. Это событие начинает готовиться Воландом с самого начала, с гибели Михаила Берлиоза, для этого, отчасти, он и прибыл в Москву (Новый Иерусалим, Третий Рим). Таково и падение Мастера, отказавшегося от своего имени, данного при крещении, творившего роман, внушенный Воландом, которого он прекрасно знал и ранее (об этом он говорит Ивану Бездомному: «…Воланд может запорошить глаза и человеку похитрее …» – называет он еще неназванное Иваном имя [5, с. 277]. Мастер должен был стать медиумом, проводником в этот мир текста, продиктованного Сатаной и, видимо, как Фауст, заключил с ним некую сделку [24, с. 49] (в романе «Мастер и Маргарита» очень много аллюзий на произведение Гёте). Один и тот же текст, стилистически идентичный и хронологически последовательный рассказывается Воландом на Патриарших прудах Берлиозу и Бездомному, и снится Ивану Бездомному, и появляется на страницах ранее сожженных рукописей Мастера, – то есть автором этого текста было одно лицо, и это был не Мастер.

Мастер, под диктовку Воланда, пишет некое новое Евангелие, которое можно было бы назвать «Евангелием от Воланда», в котором дается ложная история с замещением образа Иисуса Христа подложным образом некоего Иешуа Га-Ноцри. И если задачей атеистов было доказать, что Бога нет, и все сведения, изложенные в Евангелиях ложные, что Иисус Христос не существовал, то задачей Воланда является не отрицание Бытия Божия, но замещение главных событий Божественной истории, Пришествия Иисуса Христа и Его спасительной Жертвы на Кресте и Его Образа своей ложной версией жизни и смерти того, кого он выдает за Иисуса Христа с помощью романа Мастера.

Это анти-евангелие Воланда должно было увидеть свет, получив свою материальность через Мастера (Воланд-Сатана – павший Ангел, и он не может творить сам, ему нужен посредник) и, будучи опубликовано, должно было заменить христианские Евангелия, став основанием новой веры. Проповедь анти-евангелия от Воланда должна была бы стать второй после государственного атеизма ступенью подготовки принятия этим миром Сатаны и утверждению его власти над миром с последующим уничтожением этого мира (Апокалипсисом). Именно в помощь Мастеру была послана Маргарита, побуждавшая его к действию, но Мастер сжег свою рукопись после неудачи с ее публикацией, чем серьезно нарушил планы Воланда. В романе М.А. Булгакова есть много общего с эксцентричностью образов Г.К. Честертона, с парадоксальностью сюжетных ходов произведения. Сближает их произведения порою газетно-фельетонный стиль с описанием многих подробностей места действия и внешности героев.

В произведениях Честертона (например, романе «Человек, который был Четвергом») и романе Булгакова соединяются черты фантасмагории [8, с. 49] и мистерии. Мистерией заканчивается роман «Человек, который был Четвергом», многие черты мистерии мы видим и в романе «Мастер и Маргарита» (в изначальном, средневековом смысле этого термина: инсценировки библейских (из Ветхого и Нового Заветов) и агиографических сюжетов, но также и изображения анти-священнодействия, анти-литургии-Черной мессы). Как элемент фантасмагории (персонажи оказываются не тем, кем кажутся) мы видим в романе Честертона «Человек, который был Четвергом», происходит преображение героев романа в конце, они приобретают свою истинную суть пред лицом Воскресенья, который оказывается Творцом мира, обретают соответствующие их сути одеяния. В романе «Мастер и Маргарита» свита Воланда, Мастер и Маргарита с переходом в иное духовное измерение и состояние преображаются, в персонажах сопровождающих Воланда проявляется их внутренняя, изначальная суть, также меняется их одежда.

Эпизод погони Ивана Бездомного за Воландом («Консультантом») и его свитой, с целью предотвратить их возможные страшные преступления в Москве, подробным описанием маршрута и неуловимостью Воланда также сближает, в нашем понимании, роман М.А. Булгакова с произведением Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом». В нём герои также гнались за зловещим мистическим Председателем Совета Анархистов по имени Воскресенье, чтобы остановить запланированные им убийства, и он также ускользал от них, не давая им возможности приблизиться к нему. Эпизод погони в романе Честертона также сопровождался подробным описанием маршрута преследующих по улицам Лондона.

Сближает два романа и сюжетная линия, при которой многие персонажи и герои романа попадают в сумасшедший дом. В романе «Шар и Крест» главные герои в поиске места для дуэли, преследуемые полицией, попадают в лечебницу для душевнобольных, главой которой является профессор Люцифер, и к нему обращается «Мастер» (собственно, это обращение в английском языке – “Master” – используется для обозначения лица, занимающего начальственную должность, например, хозяина какого-либо заведения, но и при обращении к хозяину положения или к главе масонской ложи оно также может быть использовано в значении «Господин». Заметим, что в одном из вариантов романа Булгакова Мастером звали именно Воланда [25, с. 680]). Туда же попадают и все персонажи романа, которые хоть что-то слышали о планируемом поединке героев и его причине – разногласиях о религии и готовности Мак Иэна защищать честь Девы Марии от кощунства. Но прежде всего в самое укромное и охраняемое место этой лечебницы был помещен отец Михаил, похищенный Люцифером в начале романа.

В романе «Мастер и Маргарита» в сумасшедший дом попадают очень многие, кто встретил на своем пути Воланда и его свиту или имел с ним дело: и Мастер, и Иван Бездомный, и многие другие. В обоих романах причиной помещения в лечебницу героев являются «профессора» Люцифер и Воланд. Это место лишения свободы для героев, но и место, где есть возможность для размышлений и катарсиса.

В обоих романах символическую роль играет огонь пожара. В романе «Шар и Крест» больница под управлением главного врача профессора («Мастера») Люцифера становится символом всего мира, находящегося под его властью и,

одновременно, символом Страшного Суда, на который собрали всех героев романа, на котором они вынужденно все встретились. В романе Честертона пожар устраивает трезвомыслящий франкоговорящий обыватель Дюран, в знак протеста против лишения свободы и нарушения своих гражданских прав медицинской диктатурой: он поджигает больницу Люцифера с помощью керосина. Разросшийся пожар является символом огня, в котором должен погибнуть земной мир при Апокалипсисе.

Спасение ко всем героям приходит лишь после обращения к старцу Михаилу с просьбой о помощи, (которую отец Михаил ему и ранее предлагал), и через него – с мольбой о спасении – к Богу. Только молитва старца и помощь Бога смогли остановить огонь локального Конца света. В огне гибнет лишь здание больницы и власть Люцифера рушится.

Для сравнения, в романе Булгакова Воланд проповедует обратное отношение к прошению: «— никогда и ничего не просите! Никогда и ничего, и в особенности у тех, кто сильнее вас…» [5, с. 415] Это не только извращение слов Евангелия от Иоанна: «…и в тот день вы не спросите Меня ни о чем. Истинно, истинно говорю вам: о чем ни попросите Отца во имя Мое, даст вам…» (Ин. 16:23), меняющее его смысл на обратный, но и отвержение христианского принципа молитвы к Богу, заповеданного Христом: **«Просите, и дано будет вам; ищите, и найдете; стучитесь, и отворят вам. Ибо всякий просящий получает, и ищущий находит, и стучащемуся отворят» (Мф. 7:7–11).**

В романе «Мастер и Маргарита» огонь также играет значительную символическую роль: в пожаре, который устраивает кот Бегемот, расплескивая бензин из примуса, гибнет «нехорошая квартира» № 50, бывшая местом присутствия Воланда и проведения бала Сатаны, гибнет Дом Литераторов, ставший оплотом литературного атеизма, гибнет Торгсин, в который идут многие нечестные люди, чтобы получить гастрономические земные блага за валюту. Этот огонь пожаров в Москве, устроенный нечистой силой, также является прообразом пламени, в котором должен сгореть грешный земной мир. И в том, и в другом романе мы видим частный случай локального Страшного суда с локальным Апокалипсисом и миром в огне. Но эта локальность символична – как в романе «Шар и Крест» объятая пламенем больница стала символом всего мира, так и в романе «Мастер и Маргарита» пожары в Москве – символ большого пламени Апокалипсиса, как сама Москва представляла собой религиозный символ в сознании православных христиан как Небесный Иерусалим (Ершалаима в романе, эти два города в художественном пространстве романа тесно связаны, они фактически представляют единый универсум), так и Третий Рим. Интересно, что в одной из редакций романа М.А. Булгакова пожар в Москве не ограничивался несколькими местами – горел весь город, с большим количеством жертв [22, с. 138–139]. Улетая, свита Воланда подожгла его и любовалась картиной с высоты полета. В романе Честертона «Тернбуллу» Люцифер показывает пожары бедных предместий Лондона, в которых сгорают «ненужные люди».

Большое значение в художественном пространстве обоих романах играют эпизоды снов героев. Именно во снах герои романа «Шар и Крест» впервые встречаются с искушающим их Люцифером. Мак Иэна тот искушает видением некого идеального для него, как ревностного католика и монархиста, образа Лондона будущего, в котором правит порядок, присутствует образ Креста, но отсутствует любовь к человеку, к миру людей (Шар был не виден). Тернбуллу показывается образ революционного будущего, Лондон, объятый восстанием, поругание религии и сверженный с Собора Св. Павла Крест, при сохраненном Шаре – в этом варианте будущего торжествует революционный анархизм и побеждает атеизм – то, чему поклонялся Тернбулл. Оба героя решительно вырываются из навязанной им реальности, данной им в их снах, выбрасываясь из воздушного судна Люцифера.

Эпизоды снов героев в романе «Мастер и Маргарита» также очень важны. Именно во сне Воланд внушает Ивану Бездомному текст романа о Пилате. Почти все, что происходит с Мастером и Маргаритой в их общении с Воландом и его свитой также случается в некоей духовной реальности, а не наяву. Именно во сне, или в видениях Воланд получает полную власть над душами героев. В отличие от героев романа Честертона и Маргарита, и Мастер принимают данную им Воландом реальность, становясь её частью.

В обоих романах присутствует мотив полета, как свойства потусторонней силы дьявола. Обоих героев в романе Честертона Люцифер (предстающий перед ними в разных, подходящих и приемлемых только для конкретного героя обличьях) берет в эти путешествия на летательном аппарате и показывает им все эти виды сверху, в обоих случаях описывается завораживающий красивый полёт. Роман «Шар и Крест» и открывается эпизодом полета Люцифера с похищенным им отцом Михаилом на магическом летательном аппарате, их полетом к куполу Собора св. Павла и высаживанием о. Михаила на крест. Отметим, что Воланд в романе «Мастер и Маргарита» прибывает в Москву, в которой нет не только Креста на храме, но и сам Храм Христа Спасителя разрушен.

В романе «Мастер и Маргарита» много раз и очень красиво описывается полет героев: на метле, на летающей машине, на конях-призраках. Открываются виды на Москву, над которой они летят. Воздух в обоих романах – стихия Князя мира сего. Это было указано апостолом Павлом в его Послании к Эфесянам: «…в которых вы некогда жили, по обычаю мира сего, по воле князя, господствующего в воздухе, духа, действующего ныне в сынах противления…» (Еф. 2:2). Оба писателя, безусловно, хорошо знали это Послание.

Интересна параллель в романах Булгакова и Честертона: описание глаз Люцифера и Воланда, передающее их внутреннюю суть. У обоих «профессоров» глаза имеют странный, неуловимый цвет. У Воланда они разного цвета [5, с. 159], у Люцифера из сна Тернбулла глаза, сверкая необычным холодным блеском, не имеют определенного цвета [2. с. 310]. Эта неопределенность и разность цвета глаз дьявола – свойство его «лукавой» природы, традиционно связанное с концептом «ложь» (противоположность концепту «правдивость», «истина» – прямой, ясный взгляд).

Их глаза показывают их природу – в них видна гибель для человека. Глаза Воланда: «Правый с золотою искрой на дне, сверлящий любого до дна души, и левый – пустой и черный, вроде как узкое игольное ухо, как выход в бездонный колодец, всякой тьмы и теней…» [5, с. 388].

Выражение глаз Люцифера то полно иронии, отражающейся в иронии, подобно бесконечно отражающимся друг в друге зеркалам (ср. с «бездонным колодцем» глаза Воланда) [2, с. 322], то абсолютно бессердечной ненависти и ледяной ярости [2, с. 383], причем характеристика этого льда, который является свойством Люцифера, дается также при описании его голоса: «ужасный первозданный лёд, который никогда не был водой» [2, с. 349].

Крайне интересным нам представляется факт, что М.А. Булгаков во время работы над романом «Мастер и Маргарита» внимательно изучал материалы не только апокрифов, предания о шабашах ведьм [22, с. 251] и учение гностиков (некоторые исследователи неоднократно указывали на присутствие гностической символики в художественном мире романа, в частности в построении системы персонажей [6, с. 188]). Но также М.А. Булгаков изучал материалы французского журналиста Лео Таксиля «Дьявол в XIX веке» [22, с. 431–437]. В этой книге, помимо описания масонских ритуалов, которые, возможно, были необходимы Булгакову для описания ритуала Черной мессы Воланда, излагалась переписка двух масонов: итальянского антиклерикала-революционера Мадзини и главы масонского ордена Америки Альберта Пайка, в которой они обсуждали проектное будущее мира, к которому они планируют привести, прежде всего, Европейские страны.

План переустройства мира был поэтапным: сначала планировалось всемерное продвижение нигилизма, осмеяние и критика религии, рост атеизма и открытой борьбы против религии, прежде всего, католической, а затем и атеистическая революция в России с уничтожением монархии. Следующим этапом было уничтожение атеистов и нигилистов как негодного человеческого материала, вредного для построения истинно правильного общества с единой для всех людей просвещенного мира религией «светоносного» Люцифера [3].

В романе Честертона «Шар и Крест» и предшествующем ему романе «Человек, который был Четвергом» писатель, ставя вопрос о духовном состоянии общества, показывает, что его образованные слои либо подвержены декадентским настроениям пессимизма и нигилизма, либо исповедуют анархо-революционные атеистические идеи. И то, и другое берет свое начало в гностических учениях древности, антихристианских и богоборческих по своей сути. Оба романа Честертона стали пророческими предупреждениями о грядущих социальных и духовных катаклизмах. Можно сказать, что описываемое Честертоном общество как раз и находится на первой стадии воплощения описанного в переписке Мадзини и Пайка планов, имеющих своей конечной целью воцарение Люцифера.

Мы допускаем, Г.К. Честертон был хорошо знаком с шумной историей откровений Лео Таксиля, не только потому что она очень широко освещалась в прессе, и книга «Дьявол в XIX веке» была хорошо известна в обществе, но и потому, что в своем духовном развитии он прошел этап увлечения духовностью определенного рода: эзотерикой, спиритизмом, знал учение Блаватской (которую позже называл «ведьмой» [1, с. 148]). Как раз в период, когда появились материалы Таксиля, молодой Честертон работал в книжном доме, занимавшемся изданием и продажей эзотерической литературы, поэтому «врага он знал изнутри».

В сюжете романа «Шар и Крест», по нашему мнению, отражается концепция, изложенная в материалах книги «Дьявол в XIXвеке»: и духовное состояние общества, равнодушного ко всем обсуждениям религии, и проявление воинственного атеизма (Тернбулл), к которому общество также равнодушно, как к явлению, принадлежащему к религиозному дискурсу. Показаны главные враги Люцифера: представитель Православного монашества (отец Михаил), ревностный католик Мак Иэн и атеист Тернбулл – все эти категории людей равно враждебны Люциферу. С одними он ведет войну в первую очередь, других (атеистов) он собирается уничтожить потом. Но главное, что общество, в котором появляется Люцифер, чтобы взять над ним полную власть, вполне готово его принять: и наука, логически доказывающая, что никакой Крестной смерти не было, и медицинская система, и политическая система страны оказываются к его услугам.

В снах, которые Люцифер показывает Мак Иэну и Тернбуллу, Г.К. Честертон отразил два возможных варианта будущего, также описанные в материалах Лео Таксиля: для социалиста-атеиста Тернбулла показан вариант победившего атеизма (который, как мы знаем из материалов Таксиля, был запланирован как переходный этап к «новому мировому порядку» с победой Люцифера и внедрением «истинной религии – «люциферианства») и последующего бесчеловечного уничтожения «негодных для нового мира слабых бедняков», которые сгорают в революционном огне. А религиозному Мак Иэну во сне был показан вариант этого «нового мира», подчиненному порядку и страху, и полностью лишенного любви к человеку, в котором воцарился Люцифер.

В реальности, в которую возвращаются герои, Люцифер не смог взять полную власть над душами людей, несмотря на то, что он лишил их свободы, перестроил под свои цели полицейско-медицинский репрессивный аппарат государства. Главные герои, из-за предмета ссоры которых Люцифер и был вынужден ввести медицинскую полицию и изолировать всех, кто знал о причине поединка героев, не встали на его сторону. Люциферу также оказали сопротивление и самые обычные граждане, обыватели, в лице франкоязычного англичанина Дюрана.

В романе М.А. Булгакова отражена реальность, уже наступившая после воплощения в жизнь двух первых этапов планов переустройства мира, описанных у Таксиля (осмеяния религии и победившей атеистической революции в России). Воланд, совершает прорыв в человеческий мир в удобном ему, ослабленном атеизмом, месте, и его истинной целью является рукописи Мастера с текстом кощунственного анти-евангелия, внушенного самим Воландом Мастеру и исполненного последним на бумаге. Наличие романа и его публикация, его проповедь в подготовленном атеистами к его восприятию обществе могло быть «третьим этапом» после атеистической революции (по материалам Лео Таксиля) к пришествию и воцарению Сатаны. Это анти-евангелие, доказывающее на примере Йешуа беспомощность того, кого считали Богом, косвенно доказывало бы всемогущество Сатаны и способствовало бы созданию «нового мира» с новой религией – «люциферианством».

Атеисты же, с которыми Воланд беседовал в начале романа, для него лишь те, кто «предуготовляют ему путь», впоследствии (опять же, по материалам Лео Таксиля), они обречены на уничтожение как мешающие распространению «истинной веры» – «люциферианства». Собственно, на примере московских атеистов: Берлиоза, Ивана Бездомного, конферансье Бенгальского, директора Варьете уже видно, насколько высоко они ценимы Воландом и каковы их перспективы в мире, над которым возьмет власть Сатана.

Из Москвы герои романа «Мастер и Маргарита» Воланд и его свита, справив Черную мессу и оставив за собой многих граждан, ставших пациентами сумасшедшего дома, пепелища от Дома литераторов, «нехорошей квартиры» и Торгсина, и забрав с собой души Маргариты, Мастера и домработницы Наташи, улетают как раз в канун Пасхи – Светлого Воскресенья, не выполнив своей главной задачи.

В романе Честертона Люцифер забирает с собой двух врачей больницы, также улетая на своем аппарате, но, в отличие от Воланда, забравшего три души, Люцифер не смог забрать с земли ничего – оба врача мертвыми падают на землю, в огонь пожара: «… – Они пропали! – вскричала Беатрис, пряча свое лицо. – О, Господи! Они погибли!

Эван обнял ее и вспомнил своё видение.

– Нет, они не погибли», – сказал он. – Они спаслись. Он всё-таки не унёс с собой ни одной души…» [2, с. 403].

Здесь мы должны признать существование в романе Силы, которую боится Воланд и его свита. И это не Йешуа Га-Ноцри, выдуманный Мастером, который «просит» Воланда через своего посланца, также порождение Мастера, Левия Матфея. Это Сила, которая не дала Воланду довести до конца работу Мастера и осуществить его роман в печати, Сила, которая вынуждает Воланда покинуть Москву. Единственной Силой такого рода является Бог, причем это христианский Бог, страдавший на Кресте и Воскресший Иисус Христос – именно накануне Православной Пасхи и Воскресения Христова Воланд спешно оставляет город, именно крестного знамения боится нечистая сила (Азазелло кричит кухарке, которая хотела перекреститься: «Отрежу руку!» [5, с. 500]). Москве и этому миру дается шанс к покаянию (изменению сознания).

Мы абсолютно согласны с исследователями, отмечающими присутствие в романе М.А. Булгакова «масонских» и гностических мотивов. При работе над романом Булгаков внимательно изучал литературу по этой тематике. Вся «гностическая» и оккультная линия романа, все мотивы, отмеченные исследователями, связаны с действиями и ритуалами Воланда и его свиты, с текстом «Романа о Пилате», автором которого является сам Воланд.

Тем конкретнее становится описание той силы, от которой, в конце концов, избавляется Москва накануне Пасхи. «Добрые» дела Воланда по отношению к Мастеру и Маргарите, наказание для «бытового» зла со стороны зла трансцендентного не должны вводить читателя в заблуждение. Сила, которая стоит за «чудесами» Воланда представляет собой абсолютное, несовместимое с жизнью человечества зло, изученное и описанное как богословами, так и учеными.

Как и Г.К. Честертон в романе «Шар и Крест» М.А. Булгаков последовательно отрицает атеизм и кощунство, сохраняя поистине терпимое христианское отношение к их носителям, видя в них возможность к покаянию (в значении «метанойя», то есть «изменение ума»). В романе Честертона таким героем-атеистом, впоследствии раскаявшимся, является Тернбулл, искренне заблуждавшийся и отстаивавший свои революционно-атеистические принципы, в романе Булгакова это Иван Бездомный, в минуту осознания человеческого бессилия перед потусторонней злой волей Воланда инстинктивно обращающийся к христианским символам (иконке и свече), впоследствии мучающийся и тоскующий каждый год во время Страстной седмицы (весеннего праздничного полнолуния) и отказавшийся навсегда писать кощунственные стихи, и второстепенный персонаж – Никанор Иванович Босой.

Этот мотив возможности «изменения ума» для атеиста Тернбулла отмечался исследователями в контексте сопоставления романа «Шар и Крест» с романом Ф.М. Достоевского «Бесы» [21, с. 124] (Приложение. Глава 9, «У Тихона» [10, с. 640]): «…полный атеизм почтеннее светского равнодушия…»; «Совершенный атеист стоит на предпоследней верхней ступени до совершеннейшей веры (там перешагнет ли ее, нет ли), а равнодушный никакой веры не имеет, кроме дурного страха».

Но это замечание об интертекстуальной связи романа Честертона «Шар и Крест» с романом Ф.М. Достоевского тем более верно в отношении романа «Мастер и Маргарита», в котором дан образ «покаявшегося» атеиста Ивана Бездомного.

Как отрицание принципа атеизма в романе в романе М.А. Булгакова мы видим также почти полную беспомощность сил государственной безопасности, вынужденно реагирующих на деяния Воланда и его свиты, в частности их беспомощность перед огнем пожара местного Апокалипсиса в Москве. Этой трансцендентной дьявольской силе можно противостоять только с помощью столь же могущественной надмирной, духовной силы – силы молитвы и призыва помощи Бога. Тот же, единственно возможный метод борьбы с Люцифером утверждается и в романе «Шар и Крест».

Роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», как и роман Г.К. Честертона «Шар и Крест», исследует проблему апостасии (В Новом Завете слово «апостасия» означает вероотступничество или отступление от христианской веры (Лк.8:13, 1Тим.4:1-3, Евр.3:12, 2Пет.2:20, 3:17), один из признаков событий, предшествующих Страшному Суду («ибо день тот не придет, доколе не придет прежде отступление» – ἡ ἀποστασία, 2Фес.2:3)) в новых исторических обстоятельствах: движение безрелигиозного общества через отрицание веры в Бога к потере резистентности перед духовными началами противоположными самому существованию человеческого мира. Ценностной доминантой в романе Булгакова при этом, как и в романе Честертона, остается вера в Бога и его помощь. Все сюжетные линии обоих романов направлены к одной цели: утвердить невозможность никакого сотрудничества с дьяволом, гибельность этого пути и конечное бессилие Сатаны.

По сравнению с романом «Шар и Крест» роман «Мастер и Маргарита» очень «герметичен», его смысл, авторский посыл был адресован посвященной, религиозно-образованной аудитории, понимающей символику событий и времени действия романа. Герметичность смыслового поля этого произведения обусловлена временем и условиями его создания – жесткой цензурой и возможностью репрессий (М.А. Булгаков уничтожал некоторые варианты романа, в частности, после известий об арестах знакомых).

Подводя итог нашему исследованию, сопоставив произведения двух великих писателей, мы можем предположить, что произведения Честертона «Человек, который был Четвергом», «Шар и Крест» и роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» имеют внутреннюю диалогическую связь на уровне тематики, проблематики, образов, мотивов, сюжетных эпизодов произведений и системы персонажей. Мы делаем предположение, что подобная диалогическая связь является не просто типологической близостью компонентов этих романов, но может рассматриваться как явление интертекстуальности.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в установлении новых фактов взаимодействия русской и зарубежной литературы на уровне интертекстуальных связей между романом М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и рядом произведений Г.К. Честертона, прежде всего – романом «Шар и Крест».

Практическая значимость нашего исследования заключается в том, что проведенный сопоставительный анализ романов М.А. Булгакова и Г..К. Честертона и установление диалогических связей между ними значительно расширяет смысловое поле самого «закрытого» произведения М.А. Булгакова, «Мастер и Маргарита», и позволяет дать ему новую интерпретацию.

Перспективой исследования является поиск перевода романа Г.К. Честертона «Шар и Крест» на русский язык, выполненного при жизни М.А. Булгакова, но более важным является изучение архивов писателя и его современников с целью поиска свидетельств отношения М.А. Булгакова к творчеству Г.К. Честертона.

Библиографический список

1. Chesterton G.K. The *Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
2. Chesterton G.K. *The Ball and the Cross*. New York. John Lane Company, 1909.
3. The Devil in the 19th-century, by Dr. Bataille, Vol. 2, Chapter XXXV: 594–606. Available at: http://www.conspiracyarchive.com/2015/01/10/albert-pike-to-mazzini-august-15-1871-three-world-wars/
4. Булгаков М.А. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва: Голос, 2000: Т. 10.
5. Булгаков М.А. Собрание сочинений: в 10 т. *Мастер и Маргарита*. Москва, 1999; Т. 9.
6. Бронская Л.И. Масонский гностический миф в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2019; № 1: 186–194.

7. Васильева Е.В. Духовный кризис рубежа XIX–XX веков в осмыслении Г.К. Честертона. *Известия ВГПУ. Гуманитарные науки*. 2015; № 3 (208): 130–134.
8. Гельперин Ю.М. «Булгаков и Честертон». *Булгаковский сборник I*. Таллинн, 1993: 49–51.
9. Горохов П.А., Южанинова Е.Р. Мефистофель и Воланд: философское осмысление зла в творчестве Иоганна Вольфганга Гёте и Михаила Булгакова. *Философия и культура*. 2019; № 6.
10. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 15 т. *Бесы.* Ленинград, 1989–1996; Т. 7. Available at: https://rvb.ru/dostoevski/01text/vol7/30.htm
11. Драчева С.О. Художественная (ир)реальность в новелле Г. Уэллса «Дверь в стене» и романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита». *Мировая литература в контексте культуры*. 2010; № 5: 105–108.
12. Дунаев М.М. О романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита. Москва, 2005.
13. Кураев А. *Мастер и Маргарита: За Христа или против?* Москва, 2016.
14. Манченко Е.С. М. Булгаков и Г. Уэллс: аспекты сопоставительного изучения. *Гуманитарные исследования.* 2011; № 2 (38): 150–155.
15. Нуруллаев А.Д., Лунгуль А.А. Влияние идиостиля Г. Уэллса на фантастические пьесы М.А. Булгакова. *Анализ современных тенденций развития науки*: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Волгоград, 2017; Т. 1: 127–129.
16. Першин Д. *Апокалипсис в текстах и фактах*: *Владимир Соловьев, Честертон, Михаил Булгаков и Клайв Льюис об антихристе и Церкви последних времен*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=3Su-FFoNHRM
17. Петров В.Б. Интертекстуальный дискурс в творчестве Михаила Булгакова. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2018; Т. 9, № 2: 13.
18. Писарев Л.В. Проблема идеи «восточного пессимизма» и кризис рубежа XIX-XX веков в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом». *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 5 (84): 314–319.
19. Писарев Л.В. Теодицея в романе Г.К. Честертона «Человек, который был Четвергом» в стихотворениях М.И. Цветаевой осени 1922 года в свете проблемы интертекстуальности. *Культура и цивилизация. 2016; Т. 6, № 6а: 7–21.*
20. Попова А.О., Шанина Ю.А. Творчество отечественных писателей-фантастов в контексте традиций Г. Уэллса. Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. *Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования*: сборник научных трудов по материалам XXII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022: 162–166.
21. Соина А.С. Интертекстуальные связи романа Г.К. Честертона «Шар и Крест». *Исследовательская деятельность студентов: научные и прикладные аспекты общественных и гуманитарных дисциплин*: сборник научных статей. Москва, 2015.
22. Соколов Б.В. *Расшифрованный Булгаков. Тайна романа «Мастер и Маргарита»*. Москва, 2006.
23. Успенский П. *В.О. Стенич: биография, дендизм, тексты*... Available at: http://www.nasledie-rus.ru/red_port/Sten01.php?ysclid=lqzrvv0d12507233053
24. Чепель М. Гностические и православные мотивы в романах М.А. Булгакова «Белая гвардия» и «Мастер и Маргарита». *На пути к гражданскому обществу*. 2020; № 4 (40): 45–53. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gnosticheskie-i-pravoslavnye-motivy-v-romanah-m-a-bulgakova-belaya-gvardiya-i-master-i-margarita
25. Чудакова М.О. *Жизнеописание М. Булгакова*. Москва, 2023.
26. Чуковский Н.К. *О том, что видел: Воспоминания. Письма*. Москва, 2005. Available at: https://coollib.net/b/279382/read
27. Шкловский В.Б. *Гамбургский счет: эссе, статьи, воспоминания (1914–1933)*. Москва, 1990.

References

1. Chesterton G.K. The *Autobiography of G.K. Chesterton*. New York. Sheed &Ward, 1936.
2. Chesterton G.K. *The Ball and the Cross*. New York. John Lane Company, 1909.
3. The Devil in the 19th-century, by Dr. Bataille, Vol. 2, Chapter XXXV: 594-606. Available at: http://www.conspiracyarchive.com/2015/01/10/albert-pike-to-mazzini-august-15-1871-three-world-wars/
4. Bulgakov M.A. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva: Golos, 2000: T. 10.
5. Bulgakov M.A. Sobranie sochinenij: v 10 t. *Master i Margarita*. Moskva, 1999; T. 9.
6. Bronskaya L.I. Masonskij gnosticheskij mif v romane M.A. Bulgakova "Master i Margarita". *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2019; № 1: 186-194.
7. Vasil'eva E.V. Duhovnyj krizis rubezha XIX-XX vekov v osmyslenii G.K. Chestertona. *Izvestiya VGPU. Gumanitarnye nauki*. 2015; № 3 (208): 130-134.
8. Gel'perin Yu.M. «Bulgakov i Chesterton». *Bulgakovskij sbornik I*. Tallinn, 1993: 49-51.
9. Gorohov P.A., Yuzhaninova E.R. Mefistofel' i Voland: filosofskoe osmyslenie zla v tvorchestve Ioganna Vol'fganga Gete i Mihaila Bulgakova. *Filosofiya i kul'tura*. 2019; № 6.
10. Dostoevskij F.M. Sobranie sochinenij: v 15 t. *Besy.* Leningrad, 1989-1996; T. 7. Available at: https://rvb.ru/dostoevski/01text/vol7/30.htm
11. Dracheva S.O. Hudozhestvennaya (ir)real'nost' v novelle G. U`ellsa «Dver' v stene» i romane M. Bulgakova «Master i Margarita». *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury*. 2010; № 5: 105-108.
12. Dunaev M.M. O romane M. A. Bulgakova «Master i Margarita. Moskva, 2005.
13. Kuraev A. *Master i Margarita: Za Hrista ili protiv?* Moskva, 2016.
14. Manchenko E.S. M. Bulgakov i G. U`ells: aspekty sopostavitel'nogo izucheniya. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2011; № 2 (38): 150-155.
15. Nurullaev A.D., Lungul' A.A. Vliyanie idiostilya G. U`ellsa na fantasticheskie p'esy M.A. Bulgakova. *Analiz sovremennyh tendencij razvitiya nauki*: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 2 ch. Volgograd, 2017; T. 1: 127-129.
16. Pershin D. *Apokalipsis v tekstah i faktah*: *Vladimir Solov'ev, Chesterton, Mihail Bulgakov i Klajv L'yuis ob antihriste i Cerkvi poslednih vremen*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=3Su-FFoNHRM
17. Petrov V.B. Intertekstual'nyj diskurs v tvorchestve Mihaila Bulgakova. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2018; T. 9, № 2: 13.
18. Pisarev L.V. Problema idei «vostochnogo pessimizma» i krizis rubezha XIX-XX vekov v romane G.K. Chestertona «Chelovek, kotoryj byl Chetvergom». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 5 (84): 314-319.
19. Pisarev L.V. Teodiceya v romane G.K. Chestertona «Chelovek, kotoryj byl Chetvergom» v stihotvoreniyah M.I. Cvetaevoj oseni 1922 goda v svete problemy intertekstual'nosti. *Kul'tura i civilizaciya*. 2016; T. 6, № 6a: 7-21.
20. Popova A.O., Shanina Yu.A. Tvorchestvo otechestvennyh pisatelej-fantastov v kontekste tradicij G. U`ellsa. Sistema nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya: shkola – kolledzh – vuz. *Sovremennye podhody k prepodavaniyu disciplin filologicheskogo cikla v usloviyah polilingval'nogo obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov po materialam XXII Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. Akmully, 2022: 162-166.
21. Soina A.S. Intertekstual'nye svyazi romana G.K. Chestertona «Shar i Krest». *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov: nauchnye i prikladnye aspekty obschestvennyh i gumanitarnyh disciplin*: sbornik nauchnyh statej. Moskva, 2015.
22. Sokolov B.V. *Rasshifrovannyj Bulgakov. Tajna romana «Master i Margarita»*. Moskva, 2006.
23. Uspenskij P. *V.O. Stenich: biografiya, dendizm, teksty*... Available at: http://www.nasledie-rus.ru/red_port/Sten01.php?ysclid=lqzrvv0d12507233053
24. Chepel' M. Gnosticheskie i pravoslavnye motivy v romanah M.A. Bulgakova «Belaya gvardiya» i «Master i Margarita». *Na puti k grazhdanskomu obschestvu*. 2020; № 4 (40): 45-53. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gnosticheskie-i-pravoslavnye-motivy-v-romanah-m-a-bulgakova-belaya-gvardiya-i-master-i-margarita
25. Chudakova M.O. *Zhizneopisanie M. Bulgakova*. Moskva, 2023.
26. Chukovskij N.K. *O tom, chto videl: Vospominaniya. Pis'ma*. Moskva, 2005. Available at: https://coollib.net/b/279382/read
27. Shklovskij V.B. *Gamburgskij schet: `esse, stat'i, vospominaniya (1914-1933)*. Moskva, 1990.

Статья поступила в редакцию 29.01.24

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

С.П. Акутина
РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА В УСЛОВИЯХ ВУЗА....5

С.Н. Алькенова
СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ И МЕТОДИКА РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....7

П.П. Андросов
НАЦИОНАЛЬНЫЕ ВИДЫ СПОРТА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ....12

С.М. Андрюшечкин
МОДЕЛИРОВАНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ, КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ....15

Е.А. Цыглакова, О.В. Бессчетнова, А.В. Викулов
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА....20

Ю.Н. Бирюкова, Ю.Г. Лесных, Т.П. Аванесова
К АНАЛИЗУ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ....25

Н.К. Благодетелева
ОСНОВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ....28

Т.А. Борзова
ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЧЕВЫЕ ПРАКТИКИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....33

А.С. Бугреева
К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ....37

О.Ю. Дигтяр
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....39

О.Ю. Дигтяр
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ....41

Е.А. Елтанская, А.В. Аржановская
ТЕХНОЛОГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....43

А.П. Жигадло, Н.Н. Брежнев
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО КАК СРЕДА И СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....47

В.С. Запалацкая
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КВАНТОРИУМА (НА ПРИМЕРЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ПРОСВЕЩЕНИЯ)....49

Л.С. Зникина, В.А. Боровцов
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА....53

М.А. Иванов
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....56

В.В. Игнатович
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА В ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ....59

В.В. Ищенко, А.В. Рубцова
ПРОЕКТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КЕЙСЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ....62

Н.А. Козловцева
ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ VR-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ....65

В.В. Коноплев
МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ....67

К.А. Кравченко, О.В. Шаляпин
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ....71

К.А. Кравченко, Н.С. Сердюкова
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ....73

С.В. Михеева
АКТИВНОЕ СЛУШАНИЕ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЛУЧШЕГО ПОНИМАНИЯ И ТОЧНОГО ФОРМУЛИРОВАНИЯ МЫСЛЕЙ....76

Т.В. Моисеева
ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ....78

О.Ю. Муллер
КЛАССИФИКАЦИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА КОММУНИКАЦИИ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕНИЯ....82

Т.А. Алмазова, И.А. Зенкина, Н.В. Никаноркина
ТЕМА «ВЕКТОРЫ» В ЕГЭ–2024 ПО МАТЕМАТИКЕ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....85

Л.Ю. Обухова
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....89

А.В. Петрухина, И.Е. Шемякина
АКАДЕМИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД....92

Я.Е. Рупасова
СИСТЕМНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В ПЕРСПЕКТИВЕ ИННОВАЦИОННЫХ СТРАТЕГИЙ И ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА....94

В.Ф. Тенищева, Е.В. Хекерт, Ю.С. Кузнецова
ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУДОМЕХАНИКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ ПО ПАРАМЕТРАМ ТОЧНОСТИ И ОПЕРАТИВНОСТИ В ДЕЛОВОЙ ИГРЕ НА ТРЕНАЖЕРЕ....98

Н.Т. Николаева, И.В. Турецкова, Д.В. Мирошникова
ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ....102

Чжан Янь, Лю Хуэй
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ....105

Э.А. Куликова, А.А. Мелконян, С.Н. Шапошникова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ПРИМЕНЕНИЕ ДИАЛОГОВЫХ ТРЕНАЖЕРОВ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)....107

А.Н. Шиканова
МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....111

М.М. Шихшинатова
О ВЫБОРЕ ПРИЗНАКОВ СХОДИМОСТИ ПОЛОЖИТЕЛЬНЫХ ЧИСЛОВЫХ РЯДОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ....114

М.Х. Тушаева, Р.М. Эхаева
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....117

А.Н. Емельянов, Е.П. Якимович
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЛАСТИ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....120

Ю.А. Ястремская
ВНЕУРОЧНАЯ РАБОТА ПО ЛИТЕРАТУРЕ КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМНОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....121

М.С. Ремизова
УЧЕБНЫЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НАУЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ....124

А.С. Серёдкина, Е.Л. Федотова
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ....126

Хуэй Ланьсинь, В.И. Сыроватская
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА....129

Т.П. Аванесова, С.А. Баляева, В.А. Митрахович
АНАЛИЗ ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ ТЕХНОЛОГИЙ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ....132

О.Н. Анюшенкова
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОЛОГИИ КООПЕРАТИВНОГО ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ВУЗОВ....137

О.Н. Анюшенкова
ПРОФИЛАКТИКА ОБМАНА НА ОНЛАЙН-ЭКЗАМЕНАХ С ПРОКТОРИНГОМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ....139

И.В. Афанасьев, А.П. Каитов
ТЕНДЕНЦИИ СОЗДАНИЯ И РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ДВИЖЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ....141

О.А. Блок
ПРОТОРИТЕЛЬНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КАК АНТИПОД ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ-ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....143

А.С. Восковская
ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....146

Я.А. Гимаев
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕРМИНОВ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....149

А.В. Григорьева
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ТРУДА ШАХТЕРОВ: ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД....151

А.Д. Жарков
О КРИТЕРИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ, РАЗРАБОТАННЫХ РАО....153

Н.А. Козловцева
МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ CHATGPT ПРИ ОБУЧЕНИИ СТИЛИСТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО....156

Т.И. Краснова
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК КАТАЛИЗАТОР ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ....158

Ю.В. Кузнецова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....161

С.В. Михеева, Е.П. Емцева
ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ....163

Е.Н. Нечина
ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ, ПОЗВОЛЯЮЩИЕ УЧИТЫВАТЬ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ Z ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ....165

Е.Н. Нечина
ЯЗЫКОВОЙ ЭФФЕКТ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ....168

Ю.А. Панасенко, Л.И. Трубникова, Е.В. Запорощенко, Т.В. Котлованова
АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА....170

Д.И. Пехова
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ....173

С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына
ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНАЛИЗ МНЕНИЙ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....178

Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....182

Е.А. Ремпель, Н.А. Клоктунова, А.И. Буганова
УЧЕТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПАЦИЕНТА И ЕГО ОЖИДАНИЙ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВРАЧА....186

О.А. Самылова, А.А. Вебер, Е.С. Неустроева
МОДЕЛЬ КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ (ЗАКОННЫМ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМ) ДЕТЕЙ....191

Г.Б. Сармутдинова
ПРОЦЕССНАЯ МОДЕЛЬ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ....195

Т.В. Суханова
О ВЛИЯНИИ ГИГИЕНИЧЕСКИХ НОРМ НА ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ РОССИЙСКИХ ШКОЛ....197

О.В. Тарасюк, О.Е. Краюхина, Д.Ф. Крель, А.М. Старкова
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ КРЕАТИВНОЙ ИНДУСТРИИ МОДЫ....199

Е.И. Терещенко
РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ....203

Н.В. Тимриева
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА РАЗГОВОРНЫЕ НАВЫКИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....207

А.В. Цветкова
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА....209

А.Л. Четвертакова
МЕТОД «ДЕБАТЫ» КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАЦИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ....212

Н.В. Виницкая, Е.П. Шабалина
ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЗЕЙНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ....216

Т.В. Груднинская
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....218

Чжао Фэй
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ VR-ТЕХНОЛОГИЙ....220

А.Р. Джиоева, А.Г. Бесаева
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ....222

Г.Г. Жигалова, Н.Г. Радзиевская
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ – СУДЕБНОЙ МЕДИЦИНЫ И СУДЕБНОЙ ПСИХИАТРИИ....225

О.М. Коломиец, О.В. Алейникова, В.В. Бенжеллун
САМОЦЕННОСТЬ И ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ КАК ВЫСШАЯ ТОЧКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ....228

А.С. Комкова, Е.А. Крутько, Е.Н. Матвиенко
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ МАГИСТРАНТОВ ПРОГРАММЫ «ВНЕШНЕЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»....231

П.П. Ростовцева
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....234

Л.Ю. Тарасова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ МНОЖЕСТВЕННОГО ВЫБОРА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....237

Л.Ю. Тарасова
ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ....239

В.И. Широгалина
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В БАКАЛАВРИАТЕ....241

С.Б. Букша, Е.А. Полухин
УСИЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПОНЕНТА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СПОРТИВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ....243

А.Н. Томилин, Н.С. Касимова
СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ....246

Ж.А. Абалян
ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ....249

В.А. Акбаш
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СОСТЯЗАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ....252

С.М. Андрюшечкин
КОНСТРУИРОВАНИЕ МОДУЛЯ БАЗОВОЙ ИНФОРМАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ....254

Р.Н. Афонина
ПРАКТИКО-ПРЕОБРАЗУЮЩИЙ МОДУЛЬ МОДЕЛИ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ, РЕЛЕВАНТНОГО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА....256

В.В. Глебов, П.С. Лысова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА....258

В.Н. Бородина
ФАББИНГ КАК ПРОБЛЕМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ....260

Гуань Шаоян
ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПОДГОТОВКЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ ПРОВИНЦИИ ЛЯОНИН В РАМКАХ ИНИЦИАТИВЫ «ПОЯС И ПУТЬ»....263

Н.С. Доценко
О ВЛИЯНИИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ....266

Е.С. Моисеев, Р.В. Кензикеев, Е.Н. Дрягина
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СПОРТИВНОМУ БАЛЬНОМУ ТАНЦУ В КАЗАХСТАНЕ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: АНАЛИЗ, ТЕНДЕНЦИИ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ....268

Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К РЕШЕНИЮ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАЧ ИННОВАЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ....272

С.А. Золотарева
ОЦЕНИВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ....274

А.Д. Зубков
ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ....277

А.А. Кантышева
РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МУНИЦИПАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ», НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....279

Ю.П. Киселев
О ФУНКЦИЯХ КОНЦЕПТОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ»....282

А.В. Кравченко, П.В. Станкевич
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА ВОСХОДЯЩЕГО ВЕКТОРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ....285

Л.В. Красильникова
ФАКТОРЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ВИДОВ ОЦЕНИВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ....288

И.Ф. Мусаелян
ДИСКУССИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-НЕЛИНГВИСТОВ....291

Ю.А. Наумова
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ....294

А.А. Плешко
МЕНТАЛЬНАЯ КАРТА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВЕННОГО ПЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ВОКАЛЬНОМУ ИСКУССТВУ....297

О.А. Провоторова
ИННОВАЦИОННО ОРИЕНТИРОВАННОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ЛИДЕРА С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БИЗНЕС-СРЕДОЙ....300

Е.В. Никитина, М.И. Семенова, М.П. Сидорова
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «АНИМАЦИЯ И АНИМАЦИОННОЕ КИНО» НАМСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА....301

О.В. Хабарова
ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА....305

М.В. Якутина
К ВОПРОСУ О ЗНАЧИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИМ ИНТОНАЦИОННЫМ НАВЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ....310

А.Р. Рустанов, М.М. Шихшинатова
НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАХОЖДЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО ИНТЕГРАЛА....315

М.В. Кускова
ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....318

Э.В. Рябцев
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ РОСГВАРДИИ К ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ ИДЕОЛОГИИ ЭКСТРЕМИЗМА И ТЕРРОРИЗМА....320

Н.Н. Суртаева, В.Л. Виноградова
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....323

Л.П. Ильченко, А.Н. Томилин, С.Н. Томилина
РАЗВИТИЕ САМОУПРАВЛЕНИЯ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ПРОФИЛЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ПАТРИОТИЗМА....326

С.Н. Лукаш, Е.В. Яковлева, Т.П. Аванесова
ПЕДАГОГИКА ОБЩЕЙ ЗАБОТЫ И.П. ИВАНОВА И ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА С.Л. СОЛОВЕЙЧИКА КАК ОСНОВЫ ЛИТЕРАТУРНО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КЛУБОВ «ШХУНА РОВЕСНИКОВ» И «ШХУНА ДОБРЫХ ДЕЛ»....330

М.А. Абдурахманова
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ЭФФЕКТИВНОМУ РАЗВИТИЮ СИСТЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ....334

Ф.Н. Алипханова, Л.А. Апанасюк
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ СТУДЕНТАМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ОНЛАЙН....336

Ф.Н. Алипханова, А.А. Квитковская, С.В. Пивнева
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ....339

Ф.Н. Алипханова, С.В. Пивнева, А.А. Квитковская
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ....342

Ф.У. Базаева, А.А. Квитковская, Г.А. Смыслова
САМООБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛАБОРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА....344

Ф.У. Базаева, О.М. Коломиец
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ РАЗРАБОТКИ ИГРОВЫХ ФОРМАТОВ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ В ВУЗЕ....347

Д.И. Гасанова
ПРИМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ....350

Е.И. Зритнева, М.М. Найманова
ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ....352

Н.П. Исмаилова, З.С. Курбанова
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ В РФ....354

Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова, Н.П. Староверова
ОЖИДАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИНАНСОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ....357

Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ....360

А.П. Крылова
ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ....364

З.А. Магомеддибирова, М.Р. Навразова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ЭТНОКУЛЬТУРЫ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ....366

Е.А. Мацефук, Т.В. Самоходкина
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....368

Т.Ф. Мудрая, Н.Е. Южакова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ....370

Д.А. Петренко, С.А. Хазова, И.Е. Емельянова
СПОРТИВНОЕ ВОЛОНТЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 373

З.Г. Санакоева
АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ПЕРЕВЁРНУТОГО КЛАССА ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 376

Н.М. Симеонова
ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 378

А.В. Щербанева
КРИТЕРИИ ОТБОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 382

С.Я. Ачмизова
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 386

Л.В. Валиахметова
О ВАЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ 388

Л.Н. Горобец, К.А. Лукьяненко, Э.С. Глухих
ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 390

А.А. Дунаев, С.А. Алиева, С.Н. Жданова
ИНТЕГРАЦИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 392

А.Т. Дунаева, З.Ш. Магомедова, Я.З. Газиева
СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ 395

Э.Л. Исаева, Н.У. Ярычев
ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ 398

Н.П. Исмаилова
КВАНТОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ 401

А.И. Курпешева, М.Р. Ибляминова
ИНВАРИАНТНАЯ СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОРЯКА 403

И.Д. Пивень, Т.П. Полозова, М.З. Газиева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ СОВМЕСТНО С ИНТЕРАКТИВНЫМИ ЦИФРОВЫМИ СЕРВИСАМИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ 405

Д.В. Рощина, В.А. Лапшин, Ю.В. Сорокопуд
ПРЕДПОСЫЛКИ И ТИПОЛОГИЯ ТЬЮТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ 408

М.Ч. Сагидова, Д.М. Мурзаева, Н.А. Абулайсова
СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 411

Х.А. Сатучиева, М.В. Францева, Е.Н. Хусаинова
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА 414

С.А. Харченко, К.И. Брыжеватых
РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ СИТУАЦИЙ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА 416

Е.М. Шпынёва, М.Г. Голубчикова
ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРНОГО КОДА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РЕГИОНОВ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ) 419

О.И. Берёзкина
ТИПОЛОГИЯ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК В ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ 422

Т.А. Карпова
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К СОЗДАНИЮ УЧЕБНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ» 425

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Би Цзин
ФУНКЦИИ ТЕКСТОВОЙ СКРЕПЫ «ДАЛЕЕ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 430

Е.В. Буркина
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ФЕНОМЕНА «РАДОСТЬ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ С ПОЗИЦИЙ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ 432

В.В. Гвоздев, В.М. Бурунский
ОСОБЕННОСТИ ОПУЩЕНИЯ АРТИКЛЯ В КОНСТРУКЦИЯХ *N + DE + N* В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ 435

А.С. Высоцкая
К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ОБРАЗНЫХ АРГОТИЗМОВ, ИНКОРПОРИРОВАННЫХ В СОВРЕМЕННЫЙ ФРАНЦУЗСКИЙ КРИМИНАЛЬНЫЙ РОМАН 438

И.В. Гуляева
РАЗГРАНИЧЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ ПРЕДЛОГОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА AUF И AN НА ПРИМЕРЕ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ С КОМПОНЕНТОМ ‘ЧАСТЬ ТЕЛА’ 440

М.Р. Кармова
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СОХРАНЕНИЯ МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ 444

Ю.К. Кижнер
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ 446

Ли Ляньмэй
СОБСТВЕННО СИНТАКСИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА СОЮЗА «ХОТЬ… ХОТЬ…» И ЕГО СЕМАНТИКА 449

Чэнь Юй, А.А. Миронова
ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В НАУЧНЫХ ПОДХОДАХ К РЕКЛАМНОМУ ТЕКСТУ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ 452

На Цзунюань, Гуань Сюцзюань
КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ КИТАЙСКИХ ПЕРЕВОДОВ ПОВЕСТИ “ДЕТСТВО” ПО ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ 456

В.Ю. Пухкая, Ю.С. Елагина
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ БРОШЮР 459

Г.Р. Рашидова
СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК ИСТОЧНИК НОВОСТЕЙ И ТЕМ ДЛЯ ЖУРНАЛИСТОВ (НА ПРИМЕРЕ ГАЗЕТЫ «СВОБОДНАЯ РЕСПУБЛИКА») 461

Т.В. Сатина, М.А. Семёнова
ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА КАК ИНСТРУМЕНТ «МЯГКОЙ СИЛЫ» ГОСУДАРСТВА: ОПЫТ РОССИИ И ИСПАНИИ 463

Н.Ч. Серээдар
СИНОНИМИЯ МОДЕЛЕЙ, ИЗМЕНЯЮЩИХ ВНЕШНИЙ ВИД ЛИЦА И ПРЕДМЕТА, В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ 465

О.П. Симутова, А.С. Чевычелова
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НЕМЕЦКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА НА РУССКИЙ ЯЗЫК 469

О.С. Сухих
ДВА ПОЛЁТА (ПО РАССКАЗАМ Л.И. БОРОДИНА «ПОСЕЩЕНИЕ» И «ВЫЙТИ В НЕБО») 471

Маньхуа У
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО *МАСТЕР* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ 474

Язданмехр Сайед Мохаммад Джавад
РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ ПРИВЕТСТВИЯ В РУССКО-ПЕРСИДСКОМ СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ 478

Е.В. Гарин, И.В. Островская
РЕКУРСИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕЧЕВОГО АКТА 480

С.Н. Передерий
ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО НАРРАТИВА В ЭССЕ “THE YALTA CONFERENCE: THE HISTORY OF THE ALLIED MEETING THAT SHAPED THE FATE OF EUROPE AFTER WORLD WAR II (BY CHARLES RIVER EDITORS)” 486

Д. Сяобинь
ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-ЗООНИМОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ 489

Г.А. Авдеева
ПРИЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В РОМАНЕ ЕВГЕНИЯ ВОДОЛАЗКИНА «ЧАГИН» 491

Д.Г. Васьбиева
ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО КОДА КАК КЛЮЧЕВОЙ ПРОЦЕСС «ИНДИАНИЗАЦИИ» АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ИНДИИ 493

Д.Г. Васьбиева
СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СМИ 496

Л.Р. Гильманова
ФУНКЦИИ МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА В КИТАЙСКОМ, РУССКОМ И БАШКИРСКОМ ЯЗЫКАХ....498

Ю.В. Коноваленко
МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ИСКУШЕНИЕ» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА....501

Т.А. Шарыпина, М.К. Меньщикова, О.С. Наумчик
РЕАЛИЗАЦИЯ КРЕАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В НАСТОЛЬНЫХ ИГРАХ-ТРАВЕЛОГАХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ....504

Т.В. Нужная
ИДЕОЛОГИЯ «ВЕЩИЗМА» КАК СОЦИАЛЬНАЯ ФАНТАСТИКА В ПОВЕСТИ ВЕРКОРА И КОРОНЕЛЯ «КВОТА, ИЛИ «СТОРОННИКИ ИЗОБИЛИЯ»»....508

О.М. Саая, У. Цэцэгдарь
ВОКАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ТУВИНСКОГО И МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ....511

В.Ю. Хартунг, А.В. Степанова
ПРЯМАЯ И КОСВЕННАЯ ДИРЕКТИВА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМЫ ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТОВ)....513

Чжао Цзяи
СЛОВА-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ....516

Чэнь Фанмин
РЕЛИГИОЗНОЕ ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ РЕАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ЦИКЛЕ К.К. СЛУЧЕВСКОГО «МЕФИСТОФЕЛЬ»....518

М.Н. Шарафутдинова, Г.Р. Абдуллина
АНГЛИЦИЗМЫ-ЖАРГОНИЗМЫ В МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БАШКИРСКОГО ЯЗЫКА)....521

Ю.В. Шуйская, Фердоус МСТ Афроза
ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ РЕСПУБЛИКИ БАНГЛАДЕШ....524

А.С. Гафарова
НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫЕ ТОРГОВЫЕ МАРКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....526

Н.В. Гусева
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ДЕЗИНФОРМАЦИИ В МАТЕРИАЛАХ ИТАЛЬЯНСКИХ ИЗДАНИЙ....528

М.Ю. Сагова
ОБРАЗ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В РОМАНЕ М.-С. ПЛИЕВА «БАЛАН ДИ» («ДЕНЬ СКОРБИ»)....530

Е.В. Александрова, Н.В. Овчаренко
АУДИОДЕСКРИПЦИЯ НА АНГЛИЙСКОМ И ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЕ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА ПРИМЕРЕ ФИЛЬМА «ГАРРИ ПОТТЕР И ФИЛОСОФСКИЙ КАМЕНЬ»)....532

Л.А. Андреева, Т.А. Молданова, О.Ф. Худобина
ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В МИФАХ, ПРЕДАНИЯХ И СКАЗКАХ ХАНТОВ И МАНСИ....535

М.Ю. Андуганова
СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПУНКТУАЦИИ В ТЕКСТАХ ТРАДИЦИОННОЙ РЕЛИГИИ ХАНТЫ И МАРИ....539

С.А. Бедирханов
ПЬЕСА «АШУГ САИД». К ЖАНРОВЫМ ОСНОВАМ ЛЕЗГИНСКОГО ДРАМАТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА 1950–1960-Х ГОДОВ....541

Л.Б. Берберова
РЕБЕНОК КАК НАРРАТОР В РАССКАЗЕ В. РАСПУТИНА «УРОКИ ФРАНЦУЗСКОГО»....544

А.М. Бикбаева
ПЕРСОНАЛЬНОСТЬ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ....546

Е.В. Головина, В.И. Селезнева
СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ....548

Е.О. Кириллова
НАРОДНО-ПОЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАРТИЗАНСКОГО ТВОРЧЕСТВА: ЖАНРОВЫЕ ФОРМЫ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОЙ ПОЭЗИИ ПЕРИОДА ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ И ИНТЕРВЕНЦИИ....551

М.А. Дубова, Н.А. Ларина
ЦВЕТОПИСЬ КАК МИРОМОДЕЛИРУЮЩИЙ ПРИЕМ В ПРОЗЕ Ф. СОЛОГУБА....555

М.Р. Кармова, М.В. Логина
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ....558

Г.Р. Рашидова, П.М. Муртазалиева
ЖУРНАЛИСТСКОЕ РАССЛЕДОВАНИЕ НА СТРАНИЦАХ ДАГЕСТАНСКОЙ ПРЕССЫ....561

Е.Н. Рымарева, Ю.А. Никулина
ЭВОЛЮЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ВОЗЛЮБЛЕННОЙ В ПРОЗЕ Е.Д. АЙПИНА....563

Ю.Ю. Погодина
ЭЛЕМЕНТЫ МИСТИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА В ПОЭЗИИ НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА....565

И.А. Савватеева
ПОВЕДЕНИЕ В ТЕРМИНОСИСТЕМАХ ИТАЛЬЯНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ....567

Н.Ю. Тихонова
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В 2023 ГОДУ: ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ И ПЛАН ВЫРАЖЕНИЯ WORDS OF THE YEAR....570

С.С. Царегородцева
СИБИРСКИЙ ПИСАТЕЛЬ Г.Д. ГРЕБЕНЩИКОВ И ЯЛТИНСКОЕ ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБЩЕСТВО ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА....574

Чжоу Цзянь
ПРИЁМЫ ВЫРАЖЕНИЯ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ И ИХ ФУНКЦИИ В ПОВЕСТИ БРАТЬЕВ СТРУГАЦКИХ «ПОНЕДЕЛЬНИК НАЧИНАЕТСЯ В СУББОТУ»....578

Ф.Г. Фаткуллина, А.Ф. Шайхулова
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИКАХ ИНТЕРНЕТА....580

Ян Ли
ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «ЛАОВАЙ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ....583

В.М. Глушак, Т.А. Яковлева
ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ДУБЛЕТЫ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕНДЕНЦИИ УПОТРЕБЛЕНИЯ....586

Г.Х-К. Ибрагимова
К ВОПРОСУ О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В НЕРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКАХ....590

Г.Х-К. Ибрагимова
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПОНЯТИЕ «БОГАТЫЙ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ....592

Ф.И. Казимагомедова
ТРАНСФОРМАЦИЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ОБРАЗА В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ТЕТРАЛОГИИ Х. ХАМЕТОВОЙ «КАМЕННЫЕ МАЛЬЧИКИ»....594

Л.В. Писарев
ОПЫТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»: ПРОБЛЕМА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ С РОМАНАМИ Г.К. ЧЕСТЕРТОНА («ШАР И КРЕСТ», «ЧЕЛОВЕК, КОТОРЫЙ БЫЛ ЧЕТВЕРГОМ»)....596

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Akutina S.P.
THE ROLE OF MENTORING IN THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO CONDITIONS OF A UNIVERSITY 5

Alkenova S.N.
CONTENT AND METHODS OF WORK WHEN TEACHING MASTER'S STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE 7

Androsov P.P.
NATIONAL SPORTS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) IN THE PHYSICAL DEVELOPMENT OF STUDENTS 12

Andryushechkin S.M.
MODELING, DESIGN, CONSTRUCTION OF DIDACTIC TOOLS 15

Tsyglakova E.A., Besschetnova O.V., Vikulov A.V.
THE STUDY OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY 20

Biryukova Yu.N., Lesnyaya Yu.G., Avanesova T.P.
TO THE ANALYSIS OF THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES IN STUDENTS 25

Blagodeteleva N.K.
THE MAIN PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING PROFESSIONAL ENGLISH IN THE FINANCIAL AND ECONOMIC CONTEXT 28

Borzova T.A.
BASICS OF MODELING THE CONTENT OF THE DISCIPLINE "SPEECH PRACTICES" FOR HIGH SCHOOL STUDENTS 33

Bugreeva A.S.
ON THE ISSUE OF THE EFFICIENCY OF FEEDBACK IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES 37

Digtyar O.Yu.
FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE BY THE EXAMPLE OF USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN TEACHING STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE 39

Digtyar O.Yu.
TEACHING FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATION TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES USING ROLE-PLAY WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION 41

Eltanskaya E.A., Arzhanovskaya A.V.
TECHNOLOGIES OF IMPLEMENTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES 43

Zhigadlo A.P., Brezhnev N.N.
PROFESSIONAL COMMUNITY AS AN ENVIRONMENT AND A MEANS OF DEVELOPING THE SUBJECT OF INNOVATION TEACHING ACTIVITIES 47

Zapalatskaya V.S.
THE MAIN APPROACHES AND PRINCIPLES OF THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL QUANTORIUM MODEL (USING THE EXAMPLE OF THE STATE UNIVERSITY OF EDUCATION) 49

Znikina L.S., Borovtsov V.A.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF CIVIL AND PATRIOTIC POSITION OF FUTURE UNIVERSITY GRADUATES 53

Ivanov M.A.
FORMATION OF PERSONAL EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 56

Ignatovich V.V.
THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MILITARY UNIVERSITY CADET IN THE ORGANIZATION OF GROUP INTERACTION OF MILITARY PERSONNEL 59

Ishenko V.V., Rubtsova A.V.
PROJECTIVE-FUNCTIONAL CASES AS AN INNOVATIVE METHOD OF DEVELOPING CREATIVE WRITTEN FOREIGN LANGUAGE SPEECH OF STUDENTS 62

Kozlovtseva N.A.
POTENTIAL OF VR-TECHNOLOGIES APPLICATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 65

Konoplev V.V.
MODEL OF SUPPORTING RESEARCH ACTIVITIES OF JUNIOR COURSES STUDENTS IN HUMANITIES TRAINING IN INTERDISCIPLINARY PROJECTS 67

Kravchenko K.A., Shalyapin O.V.
GRADUATE QUALIFICATION WORK IN THE MODERN SYSTEM OF HIGHER ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION 71

Kravchenko K.A., Serdyukova N.S.
SOME ASPECTS OF ORGANIZING THE MODERN TRAINING PROCESS AT ART FACULTIES OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 73

Mikheeva S.V.
ACTIVE LISTENING AS A MEANS TO ACHIEVE BETTER UNDERSTANDING AND EXACT ARRANGEMENT OF THOUGHTS 76

Moiseeva T.V.
PERSONALIZATION OF EDUCATION AS A NEW TREND OF A HIGHER VOCATIONAL SCHOOL 78

Muller O.Yu.
CLASSIFICATION AND CHARACTERISTICS OF COMMUNICATION IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATION 82

Almazova T.A., Zenkina I.A., Nikanorkina N.V.
THE TOPIC "VECTORS" IN THE UNIFIED STATE EXAM-2024 IN MATHEMATICS OF THE PROFILE LEVEL: METHODOLOGICAL ASPECT 85

Obukhova L.Yu.
IMPROVING STUDENTS' LISTENING SKILLS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH 89

Petrukhina A.V., Shemyakina I.E.
ACADEMIC ADAPTATION OF FOREIGN MILITARY SERVICEMEN: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH 92

Rupasova Ya.E.
SYSTEMIC PEDAGOGICAL TASKS OF TRAINING MANAGERS IN THE FUTURE OF INNOVATIVE STRATEGIES AND DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE 94

Tenisheva V.F., Khekert E.V., Kuznecova Yu.S.
SIMULATION STUDY OF SHIP MECHANIC ACTIVITY STEREOTYPES IN A FOREIGN LANGUAGE ENVIRONMENT ACCORDING TO THE PARAMETERS OF ACCURACY AND EFFICIENCY 98

Nikolaeva N.T., Turetskova I.V., Miroshnikova D.V.
EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS 102

Zhang Yan, Liu Hui
PEDAGOGICAL ABILITIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AT THE UNIVERSITY 105

Kulikova E.A., Melkonyan A.A., Shaposhnikova S.N.
THE USE OF AN INTERACTIVE APPROACH IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: USING DIALOGUE TRAINERS (BASED ON THE EXAMPLE OF GERMAN) 107

Shikanova A.N.
METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS IN THE PROCESS OF FORMING VALUE ORIENTATIONS IN JUNIOR SCHOOL CHILDREN DURING EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES 111

Shikhshinatova M.M.
ON THE CHOICE OF SIGNS OF CONVERGENCE OF POSITIVE NUMERICAL SERIES WHEN SOLVING PROBLEMS 114

Tushaeva M.Kh., Ekhaeva R.M.
DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE 117

Emelyanov A.N., Yakimovich E.P.
WAYS TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF CAREER GUIDANCE IN THE FIELD OF AGRICULTURAL EDUCATION 120

Yastremskaya Yu.A.
EXTRACURRICULAR WORK IN LITERATURE AS A COMPONENT OF SYSTEMATIC LITERARY EDUCATION 121

Remizova M.S.
TERMINOLOGICAL VOCABULARY IN PROFESSIONAL AND SCIENTIFIC TRAINING OF SPECIALISTS AS AN ELEMENT OF LINGUODIDACTICS 124

Seredkina A.S., Fedotova E.L.
FORMATION OF FUTURE TEACHER'S READINESS FOR INTELLECTUAL EDUCATION OF STUDENTS 126

Hui Lanxin, Syrovatskaya V.I.
THEORETICAL ASPECTS OF LEARNING AND USING THE RUSSIAN LANGUAGE 129

Avanesova T.P., Balyaeva S.A., Mitrakhovich V.A.
ANALYSIS OF THE STAGES OF TECHNOLOGY DEVELOPMENT AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL DESIGN OF E-LEARNING 132

Anyushenkova O.N.
INTERDISCIPLINARY APPROACH USING COOPERATIVE PROJECT LEARNING METHODOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS 137

Anyushenkova O.N.
PREVENTION CHEATING IN ONLINE PROCTORED EXAMS IN HIGHER SCHOOLS 139

Afanasiev I.V., Kaitov A.P.
LEADING TRENDS IN THE CREATION AND DEVELOPMENT OF YOUTH MOVEMENTS IN MODERN RUSSIA 141

Block O.A.
PROTOTORIAL CONCEPT AS AN ANTIPODE OF CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDYING INSTRUMENTALISTS IN INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION 143

Voskovskaya A.S.
APPLICATION OF SOCIAL NETWORKS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 146

Gimaev Ya.A.
THE USE OF RUSSIAN GRAMMAR TERMS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF ECONOMIC PROFILE 149

Grigorieva A.V.
PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF A PROFESSIONAL SAFETY CULTURE FOR MINERS: A VALUE-BASED APPROACH 151

Zharkov A.D.
ON THE CRITERIA FOR IMPROVING THE QUALITY OF DISSERTATION RESEARCH ON PEDAGOGY DEVELOPED BY RAO 153

Kozlovtseva N.A.
METHODS OF USING CHATGPT IN LEARNING THE STYLE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 156

Krasnova T.I.
GAMIFICATION AS A CATALYST FOR STUDENT ENGAGEMENT 158

Kuznetsova Yu.V.
PROJECT BASED APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE 161

Mikheeva S.V., Emtseva E.P.
FEEDBACK IN THE CONTEXT OF COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING....163

Nechina E.N.
APPROACHES AND METHODS WHICH ALLOW TO CONSIDER FEATURES OF GENERATION Z STUDENTS WHEN TEACHING THEM FOREIGN LANGUAGES 165

Nechina E.N.
THE LANGUAGE EFFECT AND ITS USE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY AS A MEANS OF IMPROVING STUDENTS' PROFESSIONAL SKILLS 168

Panasenko Yu.A., Trubnikova L.I., Zaporoshchenko E.V., Kotlovanova T.V.
ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE STUDY OF GENERAL TECHNICAL DISCIPLINES IN A MILITARY UNIVERSITY 170

Pekhova D.I.
CONTEMPORARY APPROACHES TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....173

Pisareva S.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P.
THE RELATIONSHIP BETWEEN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION: ANALYSIS OF THE OPINIONS OF TEACHERS OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION 178

Bogoslavets L.G., Podanyova T.V.
FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION....182

Rempel E.A., Kloktunova N.A., Buganova A.I.
CONSIDERATION OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MODERN PATIENTS AND THEIR EXPECTATIONS AS A NECESSARY COMPONENT IN COMMUNICATION TRAINING OF FUTURE PHYSICIAN....186

Samylova O.A., Veber A.A., Neustroeva E.S.
THE MODEL OF CONSULTING ASSISTANCE TO PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES) OF CHILDREN 191

Sarmutdinova G.B.
THE PROCESS MODEL OF LABOR EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES....195

Sukhanova T.V.
ON THE INFLUENCE OF HYGIENIC STANDARDS UPON THE CURRICULUM OF RUSSIAN SCHOOLS 197

Tarasyuk O.V., Krayukhina O.E., Krel D.F., Starkova A.M.
DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE FIELD OF CREATIVE FASHION INDUSTRY 199

Tereshchenko E.I.
THE TEACHER'S ROLE IN DEVELOPING STUDENTS' INFORMATION COMPETENCE 203

Timrieva N.V.
PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING PERFORMANCE IN THE PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE LEARNING 207

Tsvetkova A.V.
TEACHER–STUDENT INTERACTION AS ONE OF THE ASPECTS OF AN EFFECTIVE EDUCATIONAL PROCESS 209

Chetvertakova A.L.
DEBATES AS ENGLISH SPEAKING SKILLS DEVELOPER AMONG MULTI-LEVEL STUDENTS AT HIGH SCHOOL....212

Vinitskaya N.V., Shabalina E.P.
EXPERIENCE IN USING MUSEUM LEARNING TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' MULTICULTURAL COMPETENCE 216

Grudninskaya T.V.
DESIGNING TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION 218

Zhao Fei
PSYCHOLOGICAL TRAINING OF MANAGERS USING VR TECHNOLOGIES....220

Dzhioeva A.R., Besaeva A.G.
THE MAIN ACTIVITIES AIMED AT ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMEN 222

Zhigalova G.G., Radzievskaya N.G.
INNOVATIVE METHODS IN TEACHING FORENSIC DISCIPLINES – FORENSIC MEDICINE AND FORENSIC PSYCHIATRY 225

Kolomiets O.M., Aleinikova O.V., Benjelloun V.V.
SELF-WORTH AND TRANSCENDENCE AS THE HIGHEST POINT OF DEVELOPMENT OF A STUDENT'S PERSONAL POTENTIAL THROUGHOUT HIS LIFE 228

Komkova A.S., Krutko E.A., Matvienko E.N.
MULTIMEDIA EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEX FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF MASTER STUDENTS MAJORING IN INTERNATIONAL BUSINESS....231

Rostovtseva P.P.
PROFESSIONAL IDENTITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 234

Tarasova L.Yu.
THE USE OF MULTIPLE CHOICE TESTS IN TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 237

Tarasova L.Yu.
THE INFLUENCE OF VIRTUAL TECHNOLOGIES ON THE MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 239

Shirogalina V.I.
WAYS TO INCREASE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AMONG ECONOMICS BACHELOR STUDENTS....241

Buksha S.B., Poluhin E.A.
STRENGTHENING OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS COMPONENT OF THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE MOST IMPORTANT PEDAGOGICAL CONDITION OF SPORTS AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS 243

Tomilin A.N., Kasimova N.S.
THE ESSENTIAL FOUNDATIONS OF THE FORMATION OF THE SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF STUDENTS....246

Abalyan Zh.A.
PERSONALIZED APPROACH IN LEARNING PROCCESS. RETROSPECTIVE ANALYSIS AND REVIEW OF MODERN DEFINITIONS....249

Akbash V.A.
INTELLECTUAL COMPETITIONS AS A TOOL FOR FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE 252

Andryushechkin S.M.
CONSTRUCTION OF THE MODULE OF BASIC INFORMATION OF THE DIDACTIC COMPLEX OF PROBLEM-BASED LEARNING 254

Afonina R.N.
PRACTICAL-TRANSFORMATIVE MODULE OF A MODEL OF EDUCATIONAL CONTENT RELEVANT TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL METASUBJECT COMPETENCIES IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS 256

Glebov V.V., Lysova P.S.
COMPARATIVE ANALYSIS OF THE LEVELS OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES OF THE UNIVERSITY....258

Borodina V.N.
PHUBBING AS A PROBLEM IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT 260

Guan Shaoyang
A STUDY ON THE TRAINING OF INTERDISCIPLINARY RUSSIAN-SPEAKING SPECIALISTS IN UNIVERSITIES OF LIAONING PROVINCE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE 263

Dotsenko N.S.
THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON STUDENTS' MOTIVATION LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES....266

Moisseyev Ye.S., Kenzikeyev R.V., Dryagina Ye.N.
MODERN REQUIREMENTS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION IN SPORT BALLROOM DANCE IN KAZAKHSTAN IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL LITERATURE: ANALYSIS, TRENDS AND SUGGESTIONS....268

Fedulov B.A., Zarechnev D.O.
FORMING THE READINESS OF POLICE OFFICERS TO SOLVE SERVICE AND COMBAT TASKS USING INNOVATIVE METHODS 272

Zolotareva S.A.
ASSESSMENT OF THE RESULTS OF TEACHING ENGLISH IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY: FROM THEORY TO PRACTICE....274

Zubkov A.D.
INTERNET RESOURCES IN REALIZATION OF INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS....277

Kantysheva A.A.
THE DEVELOPMMENT OF LEADERSHIP SKILLS OF THE STUDENTS, MAJORING STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT, DURING FOREIGN LANGUAGE CLASSES....279

Kiselev Yu.P.
ON THE FUNCTIONS OF THE CONCEPTS OF THE INTEGRATED COURSE "NATURAL SCIENCE"....282

Kravchenko A.V., Stankevich P.V.
APPLYING OF THE ASCENDING VECTOR PRINCIPLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS 285

Krasilnikova L.V.
FACTORS FOR UPDATING TYPES OF ASSESSMENT IN A FOREIGN LANGUAGE TEACHING 288

Musaelyan I.F.
DISCUSSION AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO NON-LINGUISTIC STUDENTS 291

Naumova Yu.A.
MODERN TEENS' VIEWS ABOUT FAMILY EDUCATION....294

Pleshko A.A.
MENTAL MAP AS A METHOD OF FORMING EFFECTIVE SINGING IN PROFESSIONAL TRAINING OF VOCAL ART....297

Provotorova O.A.
THE INNOVATIVE ORIENTED DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS THROUGH THE INTERACTION OF A TEACHER-LEADER WITH A PROFESSIONAL BUSINESS ENVIROMENT....300

Nikitina E.V., Semenova M.I., Sidorova M.P.
FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE AMONG STUDENTS MAJORING IN ANIMATION AND ANIMATED CINEMA AT NAM PEDAGOGICAL COLLEGE....301

Khabarova O.V.
ASSESSMENT OF STUDENT SATISFACTION WITH THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES OF THE FACULTY OF LAW 305

Yakutina M.V.
ON THE IMPORTANCE OF TEACHING PHONETIC INTONATION SKILLS TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES....310

Rustanov A.R., Shikhshinatova M.M.
SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF FINDING AN INDEFINITE INTEGRAL....315

Kuskova M.V.
TUTOR SUPPORT FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG TEACHERS IN THE CONTEXT OF A SYSTEM OF CONTINUING ADDITIONAL EDUCATION....318

Ryabtsev E.V.
ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF CADETS OF THE MILITARY INSTITUTES OF THE RUSSIAN GUARD TO COUNTER THE IDEOLOGY OF EXTREMISM AND TERRORISM....320

Surtayeva N.N., Vinogradova V.L.
EXPERIMENTAL TESTING OF THE PEDAGOGICAL PROBLEM OF PERSONALIZED LEARNING IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION....323

Ilchenko L.P., Tomilin A.N., Tomilina S.N.
THE DEVELOPMENT OF SELF-GOVERNMENT AMONG NAVAL CADETS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE AND PATRIOTISM....326

Lukash S.N., Yakovleva E.V., Avanesova T.P.
PEDAGOGY OF COMMON CARE BY I.P. IVANOV AND PEDAGOGY OF COOPERATION BY S.L. SOLOVEICHIK AS THE BASIS FOR LITERARY AND PATRIOTIC CLUBS "SCHOONER OF PEERS" AND "SCHOONER OF GOOD DEEDS"....330

Abdurakhmanova M.A.
TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF SOCIO-CULTURAL VALUES IN PUPILS....334

Aliphanova F.N., Apanasuk L.A.
EFFECTIVE APPROACHES TO TEACHING ENGLISH TO STUDENTS ONLINE....336

Aliphanova F.N., Kvitkovskaya A.A., Pivneva S.V.
FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS....339

Aliphanova F.N., Pivneva S.V., Kvitkovskaya A.A.
FORMING INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE SYSTEM OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING....342

Bazayeva F.U., Kvitkovskaya A.A., Smyslova G.A.
STUDENTS' SELF-EDUCATION IN THE CONTEXT OF COLLABORATION OF THE EDUCATIONAL SPACE....344

Bazayeva F.U., Kolomiets O.M.
METHODOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF GAME FORMATS OF INTERMEDIATE ATTESTATION AT A UNIVERSITY....347

Hasanova D.I.
THE USE OF REFLECTIVE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION....350

Zritneva E.I., Naimanova M.M.,
TECHNOLOGIES OF MENTORING IN PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS....352

Ismailova N.P., Kurbanova Z.S.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF JUVENILE JUSTICE IN THE RUSSIAN FEDERATION....354

Kondrakhina N.G., Petrova O.N., Staroverova N.P.
EXPECTATIONS OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING FINANCIAL ENGLISH IN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT....357

Kondrakhina N.G., Petrova O.N.
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE POWER TO TEACH FOREIGN LANGUAGES: A NEW REALITY IN EDUCATION....360

Krylova A.P.
THE PROBLEM OF FORMING FOREIGN LANGUAGE SPEECH SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION....364

Magomeddibirova Z.A., Navrazova M.R.
USING THE POTENTIAL OF ETHNOCULTURE IN THE AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN....366

Matsefuk E.A., Samokhodkina T.V.
CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION: THE THEORETICAL ASPECT....368

Mudraya T.F., Yuzhakova N.E.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS AT A UNUVERSITY....370

Petrenko D.A., Khazova S.A., Yemelyanova I.E.
SPORTS VOLUNTEERING AS A MEANS OF FORMING SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING....373

Sanakoeva Z.G.
THE REVIEW OF A FLIPPED CLASS METHOD OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE....376

Simeonova N.M.
TEACHING FOREIGN-LANGUAGE DIALOGIC SPEECH TO STUDENTS OF AN ECONOMIC UNIVERSITY BY MEANS OF INTERNET TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF INDEPENDENT WORK....378

Shcherbaneva A.V.
CRITERIA FOR THE SELECTION OF PROFESSIONALLY ORIENTED VOCABULARY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY....382

Achmizova S.Ya.
SPECIFICS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CONDITIONS OF A HOLISTIC EDUCATIONAL SPACE....386

Valiakhmetova L.V.
THE IMPORTANCE OF FORMING MULTICULTURAL IDENTITY IN INTERNATIONAL STUDENTS DURING THEIR STUDIES IN RUSSIA....388

Gorobets L.N., Lukyanenko K.A., Glukhikh E.S.
TEXTUAL ACTIVITY AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING....390

Dunaev A.A., Aliyeva S.A., Zhdanova S.N.
INTEGRATION OF MEDIA EDUCATION AND PERSONALITY-ORIENTED PARADIGM AS AN URGENT PROBLEM OF MODERN EDUCATION....392

Dunaeva A.T., Magomedova Z.Sh., Gazieva Ya.Z.
SOCIOCULTURAL DEVELOPMENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF ORGANIZING EDUCATIONAL WORK....395

Isaeva E.L., Yarychev N.U.
FUNDAMENTALS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL VALUES IN A MEDICAL UNIVERSITY....398

Ismailova N.P.
QUANTUM TECHNOLOGIES IN EDUCATION: NEW PERSPECTIVES AND CHALLENGES....401

Kurpesheva A.I., Iblyaminova M.R.
INVARIANT STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF A SEAFARER....403

Piven I.D., Polozova T.P., Gazieva M.Z.
THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUES IN CONJUNCTION WITH INTERACTIVE DIGITAL SERVICES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING....405

Roshchina D.V., Lapshin V.A., Sorokopud Yu.V.
PREREQUISITES AND TYPOLOGY OF TUTORING ACTIVITIES IN INTERNATIONAL EDUCATIONAL PRACTICE....408

Sagidova M.Ch., Murzayeva D.M., Abulaysova N.A.
THE SPECIFICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM....411

Satuchieva Kh.A., Frantseva M.V., Khusainova E.N.
THE SPECIFICS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE DIGITAL ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY....414

Kharchenko S.A., Bryzhevatykh K.I.
THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL AND VALUE SPHERE OF YOUNGER ADOLESCENTS THROUGH SITUATIONS OF MORAL CHOICE....416

Shpyneva E.M., Golubchikova M.G.
EXPERIENCE OF STUDYING THE FEATURES OF THE CULTURAL CODE OF REPRESENTATIVES OF THE REGIONS OF RUSSIA (USING THE EXAMPLE OF THE IRKUTSK REGION)....419

Beryozkina O.I.
TYPOLOGY OF INFORMAL EDUCATIONAL PRACTICES IN THE ORIENTATION OF SCHOOLCHILDREN TO THE PEDAGOGICAL PROFESSION....422

Karpova T.A.
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE CREATION OF TEXTBOOKS FOR THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SPHERE"....425

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Bi Jing
FUNCTIONS OF THE TEXT CLIP DALEYE 'NEXT' IN MORDERN RUSSIAN LANGUAGE....430

Burkina E.V.
GENDER FEATURES OF REPRESENTATION OF THE "JOY" PHENOMENON IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES FROM THE POSITION OF COGNITIVE MODELING....432

Gvozdev V.V., Burunsky V.M.
FEATURES OF OMISSING THE ARTICLE IN N+de+N CONSTRUCTIONS IN THE MODERN FRENCH LANGUAGE....435

Vysotskaya A.S.
ABOUT THE CLASSIFICATION OF FIGURATIVE ARGOTISMS INCORPORATED IN THE MODERN FRENCH CRIME NOVEL....438

Guliaeva I.V.
DIFFERENTIATION OF THE SPATIAL MEANINGS OF GERMAN PREPOSITIONS AUF AND AN BY THE EXAMPLE OF PHRASES WITH THE COMPONENT "BODY PART"....440

Karmova M.R.
SOCIOLINGUISTIC PARAMETERS OF PRESERVATION OF MINORITY LANGUAGES....444

Kizhner Yu.K.
ENGLISH AS A MEANS OF INTERNATIONAL COMMUNICATION....446

Li Lianmei
PROPER SYNTACTIC PROPERTIES OF THE CONJUNCTION "KHOT'… KHOT'"... AND ITS SEMANTICS....448

Chen Yu, Mironova A.A.
COMMON AND DIFFERENT IN SCIENTIFIC APPROACHES TO ADVERTISING TEXT IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS....452

Na Junyuan, Guan Xiujuan
QUANTITATIVE ANALYSIS ON THE LINGUISTIC FEATRUES OF THE CHINESE TRANSLATIONS OF THE NOVELLE "MY CHILDHOOD"....456

Puhkaya V.Yu., Yelagina Yu.S.
PECULIARITIES OF MEDICAL TEXTS TRANSLATION ON THE BASES OF POPULAR SCIENTIFIC INFORMATION BROCHURES....459

Rashidova G.R.
SOCIAL NETWORKS AS A SOURCE OF NEWS AND TOPICS FOR JOURNALISTS (USING THE EXAMPLE OF THE NEWSPAPER "FREE REPUBLIC")....461

Satina T.V., Semyonova M.A.
LANGUAGE POLICY AS A TOOL OF THE "SOFT POWER" OF THE STATE: THE EXPERIENCE OF RUSSIA AND SPAIN....463

Seredar N.Ch.
SYNONYMY OF MODELS THAT CHANGE THE APPEARANCE OF A FACE AND AN OBJECT IN THE TUVAN LANGUAGE....465

Simutova O.P., Chevychelova A.S.
FEATURES OF TRANSMISSION OF EMOTIONAL VOCABULARY IN GERMAN MUSICAL FOLKLORE INTO THE RUSSIAN LANGUAGE....469

Sukhikh O.S.
THE TWO FLIGHTS (BASED ON THE STORIES OF L.I. BORODIN "A VISIT" AND "GOING TO THE SKY")....471

Wu Manhua
LINGUISTIC PORTRAIT OF THE NOUN MACTEP IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE....474

Yazdanmehr Sayyed Mohammad Javad
SPEECH ETIQUETTE OF GREETINGS IN THE RUSSIAN-PERSIAN COMPARATIVE ASPECT....478

Garin E.V., Ostrovskaya I.V.
RECURSIVE MODEL OF SPEECH ACT....480

Perederii S.N.
LEXICAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE HISTORICAL NARRATIVE IN THE ESSAY "THE YALTA CONFERENCE: THE HISTORY OF THE ALLIED MEETING THAT SHAPED THE FATE OF EUROPE AFTER WORLD WAR II (BY CHARLES RIVER EDITORS)"....486

Xiaobin D.
THE STUDY OF PHRASEOLOGICAL UNITS (ZOONYMS) IN CHINESE LINGUISTICS....489

Avdeeva G.A.
THE LANGUAGE GAME TECHNIQUES IN THE NOVEL "CHAGIN" BY EVGENIY VODOLAZKIN....491

Vasbieva D.G.
LANGUAGE CODE SWITCHING AS A KEY PROCESS OF "INDIANIZATION" OF THE ENGLISH LANGUAGE IN INDIA....493

Vasbieva D.G.
SPECIFICS OF TRANSLATING ENGLISH NEOLOGISMS IN THE ECONOMIC DISCOURSE OF THE MASS MEDIA....496

Gilmanova L.R.
FUNCTIONS OF YOUTH SLANG IN CHINESE, RUSSIAN AND BASHKIR LANGUAGES....498

Konovalenko Yu.V.
METAPHORICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "TEMPTATION" IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGE WORLDVIEWS....501

Sharypina T.A., Menshchikova M.K., Naumchik O.S.
THE IMPLEMENTATION OF CREATIVE STRATEGIES IN BOARD GAMES-TRAVELOGUES WITHIN STUDYING FOREIGN LITERATURE....504

Nuzhnaia T.V.
IDEOLOGY OF CONSUMERISM AS SOCIAL FICTION IN THE STORY OF VERCOR AND CORONEL "QUOTA, OR "SUPPORTERS OF ABUNDANCE""....508

Saaya O.M., Tsetsegdari U.
VOCAL SYSTEMS OF TUVAN AND MONGOLIAN LANGUAGES....511

Hartung V.Yu., Stepanova A.V.
DIRECT AND INDIRECT INDUCEMENT IN ENGLISH-LANGUAGE ADVERTISING (BASED ON FOOD AND BEVERAGE ADVERTISEMENTS)....513

Zhao Jiayi
THE COLOR TERMS IN THE CHINESE LINGUOCULTURAL TRADITION....516

Chen Fangming
RELIGIOUS REINTERPRETATION OF REAL SPACE IN THE "MEPHISTOPHELES" CYCLE BY K.K. SLUCHEVSKY....518

Sharafutdinova M.N., Abdullina G.R.
ANGLICISMS-JARGONISMS IN YOUTH SLANG (BASED ON THE MATERIAL OF THE BASHKIR LANGUAGE)....521

Shuiskaya Yu.V., Ferdous MST Afroza
HEADLINE COMPLEX IN THE MASS MEDIA OF THE REPUBLIC OF BANGLADESH....524

Gafarova A.S.
GERMAN-LANGUAGE BRANDS: LINGUISTIC ASPECT....526

Guseva N.V.
THE USE OF DISINFORMATION METHODS IN MATERIALS OF ITALIAN PUBLICATIONS....528

Sagova M.Yu.
THE IMAGE OF THE LYRICAL HERO IN M.-S. PLIEV'S NOVEL "BALAN DI" ("DAY OF SORROW")....530

Aleksandrova E.V., Ovcharenko N.V.
COMPARATIVE ANALYSIS OF AUDIO DESCRIPTION IN ENGLISH AND TYPHLOCOMMENTING IN RUSSIAN: THE CASE OF HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER'S STONE....532

Andreeva L.A., Moldanova T.A., Khudobina O.F.
COLOR DESIGNATIONS IN MYTHS, LEGENDS AND FAIRY TALES OF KHANTY AND MANSI....535

Anduganova M.Yu.
THE STYLISTIC POTENTIONAL OF PUNCTUATION IN THE TEXTS OF TRADITIONAL RELIGION OF KHANTY AND MARI....539

Bedirkhanov S.A.
PLAY "ASHUG SAID". TO THE GENRE FOUNDATIONS OF LEZGI DRAMATIC CREATIVITY OF THE 1950-1960S.....541

Berberova L.B.
CHILD AS NARRATOR IN THE STORY OF V. RASPUTIN "FRENCH LESSONS"....544

Bikbaeva A.M.
PERSONALITY AS A FUNCTIONAL AND SEMANTIC CATEGORY IN THE BASHKIR LANGUAGE....546

Golovina E.V., Seleznyova V.I.
WAYS TO ACHIEVE EQUIVALENCE IN TRANSLATING A POLITICAL INTERVIEW....548

Kirillova E.O.
FOLK-POETIC FOUNDATIONS OF PARTISAN CREATIVITY: GENRE FORMS IN FAR EASTERN POETRY DURING THE CIVIL WAR AND INTERVENTION....551

Dubova M.A., Larina N.A.
COLOR PAINTING AS A PEACE MODELING DEVICE IN THE PROSE OF F. SOLOGUB....555

Karmova M.R., Logina M.V.
METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PHENOMENON OF COMMUNICATIVE COMPETENCE....558

Rashidova G.R., Murtazalieva P.M.
JOURNALISTIC INVESTIGATION ON THE PAGES OF THE DAGESTAN PRESS....561

Rymareva E.N., Nikulina Yu.A.
EVOLUTION OF THE ARTISTIC IMAGE OF THE BELOVED IN E.D. AIPIN'S PROSE....563

Pogodina Yu.Yu.
ELEMENTS OF MYSTICAL REALISM IN THE POETRY OF NIKOLAY GUMILEV....565

Savvateeva I.A.
BEHAVIOUR IN THE TERMINOLOGICAL SYSTEMS OF ITALIAN AND ENGLISH LANGUAGES....567

Tikhonova N.Yu.
THE ENGLISH LANGUAGE IN 2023: WORDS OF THE YEAR CONTENT PLANE AND EXPRESSION PLANE....570

Tsaregorodtseva S.S.
THE SIBERIAN WRITER G.D. GREBENSHCHIKOV AND THE YALTA LITERARY SOCIETY NAMED AFTER A.P. CHEKHOV....574

Zhou Jian
TECHNIQUES FOR EXPRESSING INTERTEXTUALITY AND THEIR FUNCTIONS IN THE NOVELLA BY THE STRUGATSKY BROTHERS "MONDAY BEGINS ON SATURDAY"....578

Fatkullina F.G., Shaikhulova A.F.
LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS OF LINGUISTIC PERSONALITY IN DISCOURSE PRACTICES OF THE INTERNET....580

Yang Li
LINGUOCULTURAL PERSONALITY TYPE "LAOWAI" IN CHINESE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS....583

Glushak V.M., Yakovleva T.A.
ORTHOGRAPHIC DOUBLETS IN MODERN GERMAN: USAGE TRENDS....586

Ibragimova G.Kh-K.
ON THE ISSUE OF COMPARATIVE STUDY OF WORD FORMATION IN UNRELATED LANGUAGES....590

Ibragimova G.Kh-K.
CHARACTERISTICS OF ADJECTIVES DENOTING THE CONCEPT OF "RICH" IN RUSSIAN AND ENGLISH....592

Kazimagomedova F.I.
TRANSFORMATION OF THE FOLKLORE FROM IN THE DRAMATIC TETRALOGI HANBICHE CHAMETOVA THE "STONE BOYS"....594

Pisarev L.V.
AN INTERPRETATION OF M.A. BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA": THE PROBLEM OF INTERTEXTUAL CONNECTIONS WITH THE NOVELS BY G.K. CHESTERTON ("THE BALL AND THE CROSS", "THE MAN WHO WAS THURSDAY")....596

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- ***Педагогические науки***
- ***Филологические науки***

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 85% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе “Авторам” или же написать нам по E-mail: mnko@mail.ru

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